



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

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES FORMADORES: UMA  
CIBERPESQUISA-FORMAÇÃO NA JORNADA DA EDUCAÇÃO *ONLINE*  
DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

**SANDRO JORGE TAVARES RIBEIRO**

*Sob a Orientação da Professora*  
**Edméa Oliveira dos Santos**

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

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ

Agosto de 2023

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

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

R484f      Ribeiro, Sandro Jorge Tavares , 1969-  
            Formação de professores formadores: uma  
            ciberpesquisa-formação na Jornada da Educação Online  
            durante a pandemia da COVID-19 / Sandro Jorge Tavares  
            Ribeiro. - Seropédica; Nova Iguaçu, 2023.  
            209 f.: il.

            Orientadora: Edméa Oliveira dos Santos.  
            Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio  
            de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
            Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2023.

            1. Abordagem ciberformacional. 2. Ciberpesquisa  
            formação. 3. Educação Online. 4. Etnometodologia. 5.  
            Formação de formadores. I. Santos, Edméa Oliveira dos,  
            1973-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio  
            de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação,  
            Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III.  
            Título.

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

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

# TERMO DE APROVAÇÃO



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



**TERMO Nº 1088 / 2023 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)**

**Nº do Protocolo: 23083.063576/2023-13**

**Seropédica-RJ, 20 de setembro de 2023.**

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

**SANDRO JORGE TAVARES RIBEIRO**

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

TESE APROVADA EM 31/08/2023

Membros da banca:

EDMEA OLIVEIRA DOS SANTOS. Dra. UFRRJ (Orientadora/Presidente da Banca).

ANA CRISTINA SOUZA DOS SANTOS. Dra. UFRRJ (Examinadora Externa ao Programa).

ANA MARIA DANTAS SOARES. Dra. UFRRJ (Examinadora Externa ao Programa).

KATHIA MARISE BORGES SALES. Dra. UNEB (Examinadora Externa à Instituição).

ROSEMARY DOS SANTOS. Dra. UERJ (Examinadora Externa à Instituição).

*(Assinado digitalmente em 22/09/2023 16:16 )*  
ANA CRISTINA SOUZA DOS SANTOS  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
IE (12.28.01.25)  
Matrícula: 387744

*(Assinado digitalmente em 22/09/2023 18:38 )*  
ANA MARIA DANTAS SOARES  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)  
Matrícula: 386253

*(Assinado digitalmente em 22/09/2023 11:12 )*  
EDMEA OLIVEIRA DOS SANTOS  
PROFESSOR TITULAR-LIVRE MAG SUPERIOR  
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)  
Matrícula: 1532583

*(Assinado digitalmente em 22/09/2023 19:29 )*  
KATHIA MARISE BORGES SALES  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 410.544.315-15

*(Assinado digitalmente em 28/09/2023 13:23 )*  
ROSEMARY DOS SANTOS  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 032.462.917-64

## DEDICATÓRIA

Dedico essa tese aos meus pais Eunice Tavares Ribeiro e Adilson Pereira Ribeiro (*in memoriam*) que sempre me incentivaram e apoiaram sem nunca medir esforços para que eu pudesse estudar mesmo em época de condições financeiras adversas. Dedico a minha esposa Patrícia Luiza Magalhães Ribeiro e aos meus filhos Caroline Magalhães Ribeiro e Natan Magalhães Ribeiro que, além do apoio incondicional, compreenderam e respeitaram o necessário isolamento e as incontáveis horas de estudo, escrita e pesquisa em fins de semana e feriados sem fim. Por fim, dedico a todos do meu grupo de pesquisa docência e cibercultura (GPDOC) e a minha orientadora Edméa Santos que soube compreender meus tempos sem deixar de lado o necessário rigor.



## RESUMO

RIBEIRO, Sandro Jorge Tavares. **Formação de professores formadores: uma ciberpesquisa-formação na Jornada da Educação *Online* durante a pandemia da COVID-19.** 2023. 209p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2023.

Apresentamos a pesquisa intitulada Formação de professores formadores: uma ciberpesquisa-formação na Jornada da Educação *Online* durante a pandemia da COVID-19, que buscou compreender, em contexto de ciberpesquisa-formação e da pandemia do novo coronavírus, que etnométodos emergiram, a partir de experiências formativas com a educação *online* na formação de professores formadores da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Discutimos sobre a formação de professores formadores a partir de uma bricolagem entre o repertório teórico-metodológico de ciberpesquisa-formação, a etnometodologia e a abordagem multirreferencial na concepção do dispositivo Jornada da Educação *Online* como proposta de prática pedagógica na cibercultura. O campo da pesquisa foi o cotidiano da formação interna dos professores formadores e essa opção se apresentou pela perspectiva de investigar como se deu a formação de professores formadores na cibercultura em tempos de pandemia do novo coronavírus, com severa restrição de encontros físicos de corpos e exclusivamente com/no digital em rede. Como achados apresentamos a abordagem ciberformativa e, apesar da abrupta restrição de encontros presenciais, dos desdobramentos causados para a saúde mental da maioria dos profissionais da educação, por conta das milhares de perdas de vidas brasileiras pela total inépcia intencional do governo federal, além das dificuldades de acesso a equipamentos eletrônicos de qualidade conectados a uma rede de internet de alta velocidade, nós e os professores formadores da SEEDUC RJ cocriamos etnométodos, como por exemplo a *Gallery Walk Online* e a batalha dos memes, como forma de garantir que nos formássemos enquanto formávamos uns aos outros e os(as) docentes da rede estadual de educação pública do Estado do Rio de Janeiro. Concluímos que a formação de professores formadores da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro alcançou uma profusão de etnométodos cocriando saberes técnicos, metodológicos e científicos que estruturaram a partilha de fazeres formativos entre os professores formadores, esse formador pesquisador e os profissionais da docência de toda a rede estadual de educação do Estado do Rio de Janeiro.

**Palavras-chave:** Ciberpesquisa-formação, Abordagem ciberformativa, Formação de professores formadores.

## ABSTRACT

RIBEIRO, Sandro Jorge Tavares. **Training of teacher trainers: a cyberresearch-training in the Journey of Online Education during the COVID-19 pandemic.** 2023. 209p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2023.

We present the research entitled Training of teacher trainers: a cyberresearch-training in the Journey of Online Education during the COVID-19 pandemic, which sought to understand, in the context of cyberresearch-training and the new coronavirus pandemic, which ethnomethods would emerge, from training experiences with online education in the training of teacher trainers at the State Department of Education of the State of Rio de Janeiro. We discuss the training of teacher trainers based on a bricolage between the theoretical-methodological repertoire of cyberresearch-training, ethnomethodology and the multi-referential approach in the conception of the Online Education Journey device as a proposal for pedagogical practice in cyberculture. The field of research was the daily internal training of teacher trainers and this option was presented from the perspective of investigating how teacher trainers were trained in cyberculture in times of the new coronavirus pandemic, with severe restrictions on physical encounters between bodies and exclusively with/in networked digital. As findings, we present the cyber-training approach and, despite the abrupt restriction of face-to-face meetings, the consequences caused to the mental health of the majority of education professionals, due to the thousands of Brazilian lives lost due to the total intentional ineptitude of the federal government, despite the difficulties access to quality electronic equipment connected to a high-speed internet network, the SEEDUC RJ teacher trainers co-created ethnomethods, such as Gallery Walk Online and the battle of memes, as a way of ensuring that they graduated while training teachers at the state public education network in the State of Rio de Janeiro during the acute phase of the new coronavirus pandemic. We conclude that the training of teacher trainers at the State Department of Education of the State of Rio de Janeiro achieved a profusion of ethnomethods, co-creating technical, methodological and scientific knowledge that structured the sharing of training activities between teacher trainers and teaching professionals from the entire network state education system in the State of Rio de Janeiro.

**Keywords:** Research-training in cyberculture, Cyberformational approach, Training of trainers.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - GPDOC RURAL estudando em 2019.2 .....	19
Figura 2 - Estágio docente - aula de POE na graduação da UFRRJ .....	20
Figura 3 - Gestão do primeiro mês da pandemia na SEEDUC-RJ.....	26
Figura 4 - Organograma SEEDUC/COFEEI.....	29
Figura 5 - COFEEI - RECURSOS HUMANOS .....	30
Figura 6 - depoimento de formadores no início da pandemia .....	34
Figura 7 - depoimento de formadores no início da pandemia .....	35
Figura 8 - depoimento de formadores no início da pandemia .....	35
Figura 9 – Professora Formadora Silvana de A. e Silva.....	36
Figura 10 – Professora Formadora Grace Farias Azambuja.....	37
Figura 11 – Professora Formadora Amanda Condal.....	37
Figura 12 – Professor Formador Evaldo Bittencourt .....	37
Figura 13 - Professora Formadora Elizabeth Carneiro.....	38
Figura 14 - Professora Formadora Jaqueline Torres.....	38
Figura 15 - Desafio da letra E.....	42
Figura 16 - Desafio da letra E (solução).....	42
Figura 17 - cartaz de 1949 do filme - O terceiro Homem .....	43
Figura 18 - Recorte de uma das cenas do filme O Terceiro Homem .....	44
Figura 19 - Amanda Condal e sua estratégia própria (negatricidade).....	69
Figura 20 - postagem a formadora Jane Gomes.....	75
Figura 21 - postagem a formadora Jane Gomes.....	75
Figura 22 - desafio da nuvem de palavras .....	76
Figura 23 - Notícia sobre mortes por COVID na Itália .....	77
Figura 24 - Memes críticos ao ritmo da "Educação não pode parar." .....	77
Figura 25 - Card de divulgação do cafezinho online .....	78
Figura 26 - Um dos cafezinhos online .....	78
Figura 27 - Comunicação visual criada para o BEM-ESTAR NA JORNADA. ....	79
Figura 28 - Link para a playlist do BEM-ESTAR NA JORNADA.....	80
Figura 29 - Uma das Lives do BEM-ESTAR NA JORNADA.....	80
Figura 30 - Postagem de Hudineia Fitaroni.....	82
Figura 31 - Tela do Jamboard criado pela formadora Hudineia .....	83
Figura 32 - Postagem de Miguel Ângelo Rezende .....	83

Figura 33 - Postagem do formador Giovanni.....	85
Figura 34 - Postagem da formadora Hudineia.....	85
Figura 35 - Paradigma comunicacional "um para muitos" .....	94
Figura 36 - conceito de software livre.....	107
Figura 37 - movimentos da JEO.....	108
Figura 38 - site da JEO (página da ambientação) .....	110
Figura 39 - reação da professora formadora Carla da Silva.....	111
Figura 40 - Gravação do dia 20/04/2020.....	113
Figura 41 - conversa online sobre questões técnicas e de convivência 1 .....	113
Figura 42 - conversa online sobre questões técnicas e de convivência .....	114
Figura 43 - meme compartilhado por Shirley.....	115
Figura 44 - conversa - curso 2 formulários .....	118
Figura 45 - conversa - curso 2 formulários .....	119
Figura 46 - conversa - curso 2 formulários .....	119
Figura 47 - compreensão e sentimentos iniciais a partir de Guilhermina .....	120
Figura 48 - experimentações no Jamboard.....	124
Figura 49 - mergulho na JEO segundo Antônio Silvério.....	125
Figura 50 - Link para o livro de Edméa Santos .....	127
Figura 51 - Características básicas da EOL.....	127
Figura 52 - Interação de Valéria Kubis .....	128
Figura 53 - Características básicas da EaD .....	129
Figura 54 - Características básicas do ensino remoto .....	129
Figura 55 - Interação de Valéria Kubis .....	130
Figura 56 - reunião online das formadoras Hudineia, Jane e Alessandra .....	131
Figura 57 - Obra "O Progresso Americano" de John Gast .....	133
Figura 58 - Poema interatividade .....	138
Figura 59 - Pedagogia parangolé de Marco Silva. ....	140
Figura 60 - postagem no Facebook - Tag #formandoemeformandonajeo .....	140
Figura 61 - mural digital interatividade 1 .....	141
Figura 62 - mural digital interatividade 2 .....	141
Figura 63 - mural digital interatividade 3 .....	142
Figura 64 - postagem de Fernando Britto.....	142
Figura 65 - Link para o documentário "Escolarizando o mundo".....	147
Figura 66 - proposta de Silvana .....	149

Figura 67 - proposta de Daniela .....	150
Figura 68 - proposta de Adilson .....	150
Figura 69 - proposta de Flávia.....	150
Figura 70 - proposta de Iara .....	150
Figura 71 - debate atividade 1 curso 6 .....	151
Figura 72 - debate atividade 1 curso 6 .....	152
Figura 73 - Live com Rafael .....	153
Figura 74 - debate atividade 1 curso 6 .....	154
Figura 75 - debate atividade 1 curso 6 .....	154
Figura 76 - memes atividade 2 do curso 6 .....	157
Figura 77 - memes atividade 2 do curso 6 .....	157
Figura 78 - memes atividade 2 do curso 6 .....	157
Figura 79 - memes atividade 2 do curso 6 .....	158
Figura 80 - memes atividade 2 do curso 6 .....	158
Figura 81 - memes atividade 2 do curso 6 .....	159
Figura 82 - memes atividade 2 do curso 6 .....	159
Figura 83 - memes atividade 2 do curso 6 .....	159
Figura 84 - memes atividade 2 do curso 6 .....	160
Figura 85 - memes atividade 2 do curso 6 .....	160
Figura 86 - memes atividade 2 do curso 6 .....	160
Figura 87 - Meme "sem internet" .....	161
Figura 88 - primeiro meme autoral partilhado no grupo de formadores .....	162
Figura 89 - meme criado durante a batalha dos memes .....	162
Figura 90 - meme criado durante a batalha dos memes .....	163
Figura 91 - relato da professora formadora Silvana Silva .....	163
Figura 92 – Imagem do assassinato de George Floyd.....	168
Figura 93 - meme racismo 1.....	168
Figura 94 - meme racismo 2.....	168
Figura 95 - debate feminismo negro 1 – formador Jorge .....	169
Figura 96 - debate feminismo negro 2 – formadora Silvana.....	170
Figura 97 - debate feminismo negro 3 – formador Jorge .....	170
Figura 98 - debate feminismo negro 4 – formadora Silvana.....	170
Figura 99 - debate feminismo negro 5 – assessora Luana .....	171
Figura 100 - debate feminismo negro 6 – assessor Thiago .....	172

Figura 101 - card da formação antirracista.....	173
Figura 102 - mural digital (desafios da educação).....	175
Figura 103 - primeiros contatos com o Padlet.....	176
Figura 104 - primeiros contatos com o Padlet.....	176
Figura 105 - primeiros contatos com o Padlet.....	177
Figura 106 - primeiros contatos com o Padlet.....	177
Figura 107 - Infográfico Gallery Walk.....	180
Figura 108 - Questão disparadora do Mural 1.....	183
Figura 109 - Questão disparadora do Mural 2.....	183
Figura 110 - Questão disparadora do Mural 3.....	183
Figura 111 - Questão disparadora do Mural 4.....	184
Figura 112 - Questão disparadora do Mural 5.....	184
Figura 113 - Mural digital 1 em ato.....	185
Figura 114 - QRcode para acesso ao mural 1.....	185
Figura 115 - Mural digital 2 em ato.....	186
Figura 116 - Infográfico GPDOC.....	192

## SUMÁRIO

1	Itinerância: começos, tropeços e recomeços .....	13
1.1	Ponto de virada 1: tecnologia e a formação de docentes.....	14
1.2	Ponto de virada 2: o ASA e a Coordenação de Tecnologia .....	15
1.3	Ponto de virada 3: mestrado .....	17
1.4	Ponto de virada 4: doutorado .....	18
1.5	Ponto de virada 5: o campo se impõe .....	21
2	Vivendo a formação e a pandemia na cibercultura .....	25
2.1	Pandemia, contexto e campo – a educação não pode parar? .....	25
2.2	Professoras e professores formadores .....	28
2.3	Rumos e questões em bricolagem .....	38
3	Olhares e reparações multirreferenciais.....	56
4	Formação à luz e à sombra do devir .....	72
5	Contexto, método, cultura e epistemologia .....	91
6	Jornada da educação <i>online</i> (JEO).....	100
6.1	Desenho didático inicial da JEO.....	101
6.2	Primeiro movimento da JEO: ambientação .....	109
6.3	Segundo movimento da JEO: exploração .....	110
6.3.1	Curso 1 - (Aulas e ou reuniões com o <i>Hangout Meet</i> ) .....	117
6.3.2	Curso 2 - Coleta de dados com o "FORMULÁRIOS" .....	117
6.3.3	Curso 3 - O trabalho docente com o "AGENDA" .....	121
6.4	Terceiro movimento da JEO: mergulho.....	124
6.4.1	Curso 4 - Educação <i>Online</i> com/no <i>Google Classroom</i> .....	126
6.4.2	Curso 5 - Interatividade com/no "Documentos" .....	138
6.4.3	Curso 6 – Escolarização, cibercultura e a educação <i>online</i> ..	143
6.4.3.1	Atividade 1 - curso 6 .....	146
6.4.3.2	Atividade 2 - curso 6 .....	155
6.5	Batalha dos memes.....	161

6.6	Educação antirracista.....	164
7	<i>Gallery walk online</i> – ABORDAGEM CIBERFORMACIONAL forjadA e vividA 175	
7.1	O caminhar multirreferencial com o <i>Gallery Walk Online</i> .....	180
8	Considerações TEMPORAIS, VIVÊNCIA E ENCAMINHAMENTOS .....	191
	REFERÊNCIAS.....	197



## 1 ITINERÂNCIA: COMEÇOS, TROPEÇOS E RECOMEÇOS

Venha! O amor tem sempre a porta aberta. E vem chegando a primavera. Nosso futuro recomeça. Venha que o que vem é perfeição.  
(Perfeição: Marcelo Bonfá / Dado Villa-Lobos / Renato Russo).

Aos dezessete anos de idade, na cidade de Volta Redonda (interior do estado do Rio de Janeiro) que, em 1975, tinha acolhido meu pai e logo depois o restante da família, no ano de 1987 lá estava eu na fila da matrícula da faculdade de Educação Física da então Fundação Oswaldo Aranha (FOA). Filho de uma dona de casa (Eunice Tavares Ribeiro), carinhosamente conhecida como a dona Nicinha e de um pintor letrista (Adilson Pereira Ribeiro), o seu Didiu, que valorizavam extremamente a educação dos filhos, lá estava pronto para cursar uma Licenciatura Plena em um curso que me encantava e que, ao mesmo tempo, eu sabia ser ao mesmo tempo a glória total e a possibilidade máxima para a minha família. Ali estava eu para iniciar minha trajetória na educação.

Em poucos anos seria um professor com Licenciatura plena em Educação Física. Minha mãe estava tão feliz que não conseguia falar em outro assunto. Meu pai, “escondido” dos filhos, viajou para São Gonçalo RJ, nossa terra natal, para comemorar com a família Ribeiro que teria seu primeiro integrante formado em uma faculdade. Não era possível todos irmos. Paciência!

Licenciado em 1991, ser docente era a paixão da minha vida. Inscrevi-me no meu primeiro concurso público para professor antes da data da formatura. Quando saiu o resultado, em janeiro de mil novecentos e noventa e dois (1992), já tinha o diploma e pude assumir meu cargo de funcionário público na Prefeitura Municipal de Barra do Piraí como professor de Educação Física.

Dei minha primeira aula como profissional formado em uma praça de esportes no distrito de Ipiabas daquela cidade interiorana. E lá se vai meu pai comemorar em São Gonçalo novamente. Só que dessa vez eu mesmo o levei e comemoramos todos juntos. No início de 1993, um colega contemporâneo de faculdade bateu à minha porta dizendo-me sobre uma oportunidade de emprego no Governo do Estado do Rio.

Eram vagas para bolsistas e havia algumas para Educação Física. Já trabalhando como professor em academia de ginástica e em uma escola pública básica abracei uma vaga de bolsista em um Ciep (Centro Integrado de Educação Pública), uma escola fruto de uma política pública com infraestrutura necessária para a prestação do serviço de educação igualmente pública.

Com tempo remunerado para estudo e pesquisa, que investigava o processo educacional naquela escola/comunidade a partir da sua própria ação docente, pude mergulhar nas propostas de educação democrática e emancipadora de Darcy Ribeiro e Paulo Freire. Imergi em um laboratório de teoria-prática-teoria numa comunidade periférica carente de tudo, inclusive de educação. Em 1994, já concursado e efetivo no meu cargo na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC RJ), continuei como docente que, a partir da sua própria prática, pensava e repensava o processo educacional no âmbito daquela comunidade do Ciep 053 (Nelson dos Santos Gonçalves).

Permaneci ali aprendendo, pesquisando e ensinando até o ano de 1998, quando já ajudava, de maneira informal, na formação continuada dos colegas professores da mesma unidade escolar. Sigo narrando meu caminho apresentando cinco pontos de virada que me levaram das salas de aulas da Educação Física ao desafio do doutoramento com minha implicação de pesquisa na formação de formadores.

### **1.1 Ponto de virada 1: tecnologia e a formação de docentes**

Um dos pontos de virada no meu caminhar docente aconteceu em uma manhã de outubro de 1998. Atuando como diretor adjunto naquele Ciep, cansado e triste pelo afastamento da sala de aula (consequência de assumir cargo de gestão na escola), eis que surge em minha mesa de trabalho um comunicado estranho e curioso. A Secretaria Estadual de Educação, junto com o Ministério da Educação e uma empresa chamada *Microsoft* (era 1998 e eu não sabia sobre as potências dos *softwares* na educação e muito menos sobre os interesses dos gigantes tecnológicos que emergiam), estavam selecionando doze professores de todo o Estado do Rio de Janeiro para um curso de nove meses que seria realizado na

capital (Rio de Janeiro). O comunicado sinalizava que o curso era na área de informática educativa e que formaria formadores que, à época, eram conhecidos como multiplicadores e técnicos de tecnologia educacional.

Após conversar com minha esposa, Patrícia Ribeiro (sempre uma luz em minha vida) decidi me candidatar para aquela vaga que, para mim, se apresentava como uma aventura enigmática e curiosa. Formador de professores em informática educativa? Após provas e entrevistas fui selecionado e, em fevereiro de 1999, com minha filha Caroline completando um ano e dois meses de vida, parti para um mundo profissional ainda totalmente desconhecido para mim e para quase a totalidade de professores que trabalhavam comigo. Nove meses depois eu era um dos doze multiplicadores/formadores de professores da educação básica incumbido de, por meio da Informática Educativa, tencionar outras formas de aprender e ensinar no tão falado e anunciado século XXI. Essas outras formas de aprender e ensinar, lançando mão do diálogo e da interatividade, poderiam servir como alternativas importantes à metodologia de ensino expositiva conhecida como instrucional e denunciada como “educação bancária” (Freire, 2006, pág. 69). Desde então trabalho na formação continuada de professores.

## **1.2 Ponto de virada 2: o ASA e a Coordenação de Tecnologia**

No ano de 2014, após terminar minha terceira especialização pela Universidade Federal de Itajubá (dessa vez me tornei um *Designer* Instrucional para o EaD Virtual) idealizei um projeto de formação continuada de professores do ensino médio que batizei de “além da sala de aula” (ASA). O ASA, sem trocadilhos, me permitiu alçar outros voos na minha carreira docente. A essa altura já tinha dez anos de experiência em educação a distância (EaD) e estava no meu primeiro trabalho como *designer* instrucional bolsista no Núcleo de Educação à Distância (NEAD) do Instituto Federal do Rio de Janeiro, campus Pinheiral. Toda a minha formação e experiência acumuladas refletiam na minha prática de formador.

No início do ano de 2015, ainda entendendo e disseminando a ideia de que utilizando recursos digitais como *ferramentas* o professor teria tudo para fazer uma educação diferente, em uma das apresentações do ASA (fato constante devido a rápida disseminação do mesmo nas escolas estaduais), a professora doutora Ana Paula Cunha Pereira, coordenadora pedagógica de uma das escolas, encantou-se tanto com as possibilidades da proposta que convidou-me para uma visita ao campus do UniFOA (Centro Universitário de Volta Redonda). A ideia era apresentar o ASA para a coordenação do curso de Engenharia Ambiental. Rapidamente essa ideia virou-se na direção da formação inicial de professores. Um convite para apresentar o ASA em um evento científico daquela instituição despertou em mim o desejo por uma carreira acadêmica.

Concomitantemente, em abril daquele mesmo ano recebi um convite direto da Secretaria Estadual de Educação para assumir a Coordenação Estadual de Tecnologia Educacional. Lá estava eu novamente tendo que decidir sobre mudar-me para a capital do estado com toda a família ou ir sozinho e passar a semana longe de entes amados. Oras, tratava-se de um cargo de muita responsabilidade, pois eram 1285 escolas estaduais, duzentos e cinquenta e seis mediadores de tecnologia educacional (os novos multiplicadores), além de mil e cem laboratórios de informática em estado deplorável e dezenove Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) para coordenar. Uma estrutura gigantesca desenhada para formar professores da rede pública estadual. Novamente após conversar/acordar/me aconselhar com minha esposa, aceitei o convite e assumi a Coordenação Estadual de Tecnologia Educacional em primeiro de junho de 2015. Com a família segura em Volta Redonda, o desafio inicial foi construir uma gestão estadual democrática da rede de NTEs. A política de gestão era centralizada, autoritária e de posicionamento inaudível às ricas contribuições e aos apelos que emergiam dos NTEs e dos mediadores.

Em três meses o ASA era Estadual e tinha como um de seus objetivos formar professores de toda a rede pública para a percepção dos possíveis “usos” dos recursos digitais como potência para um novo paradigma comunicacional que emergia nas escolas públicas. Possibilidades comunicacionais e a dialogicidade nas relações de aprendizagem.

### 1.3 Ponto de virada 3: mestrado

No início de 2016 a formação de professores preenchia quase a totalidade das minhas ações na docência há alguns anos. A gestão escolar, o ASA, a experiência na EaD e a Coordenação de Tecnologia Educacional fizeram-me alimentar questões que passaram a fazer parte das minhas práticas. Uma delas sempre foi como formar docentes para aprender e ensinar num mundo onde o acesso à informação bem como as formas de comunicação humana estão em constante transformação? Foi nesse momento que, aos quarenta e sete anos de idade, me inscrevi no processo seletivo do Mestrado do UniFOA e fui selecionado com a proposta de buscar respostas para minhas questões relacionadas com a formação de professores.

Até então, na minha história de vida e formação, há rastros e rasgos que me implicam com minha pesquisa de doutoramento. As redes educativas (ALVES, 2012) que nos formam ajudam a materializar nossas compreensões e percepções de mundo. Ao ingressar no Mestrado, meu tema de dissertação era a composição de minha vida e formação até aquele momento: formação de professores, tecnologia educacional e educação ambiental. Com uma pesquisa premiada no Brasil e fora do país, tive a oportunidade, a partir de um movimento do meu orientador Marcelo Paraíso Alves e de colegas do Mestrado, de apresentar meu trabalho na Espanha (Universidade de Salamanca) que se interessara em saber como poderia se dar a formação de educadores ambientais num ambiente virtual de aprendizagem à luz da Teoria Ator-Rede (LATOUR, 1994).

No mestrado busquei respostas para a principal questão de pesquisa que foi: como se deu a formação de licenciandos de Educação Física como educadores ambientais, à luz da Teoria Ator-Rede (LATOUR, 1994) e em um ambiente virtual de aprendizagem? Conteí com autores parceiros intelectuais como Bruno Latour, Nilda Alves, Carlos Eduardo Ferraço, Paulo Freire, Edméa Santos, Mauro Guimarães, Marcelo Paraíso Alves, Nelson Pretto, Inês Barbosa de Oliveira, Manuel Castells, dentre outros, para compreender que a formação de educadores ambientais em um ambiente virtual de aprendizagem pode ser crítica e libertadora se, nós professores formadores, possibilitarmos relações de aprendizagem e ensino dialógicas que deem voz aos acadêmicos e os estimule a

dialogar/pensar/debater/criticar sobre educação socioambiental tanto no tempo síncrono (presencialmente e no mesmo tempo cronos), quanto no tempo assíncrono (geograficamente distantes e em tempos cronos distintos), a partir de um ambiente virtual de aprendizagem denominado como Edmodo<sup>1</sup>.

Alcançar algumas respostas no mestrado me ajudou a produzir mais e mais questões sobre a formação de professores com/no digital em rede. Por isso, antes mesmo de defender minha dissertação no segundo semestre do ano de 2017, busquei no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), por meio de uma disciplina aberta a alunos não regularmente matriculados, por uma possibilidade de aprofundamento da minha formação como professor formador pesquisador.

#### **1.4 Ponto de virada 4: doutorado**

Com pouca experiência na pesquisa acadêmica, mas uma boa vivência em formação de professores para usos de tecnologias digitais na educação e, a partir de uma das várias conversas com uma grande professora e referência, Ana Dantas, decidi seguir na busca por respostas que, agora como pesquisador em formação, percebia ser a mola mestra do desenvolvimento das ciências. No segundo semestre do ano de 2017, ainda antes de defender minha dissertação no Mestrado (defendida em dezembro daquele mesmo ano), me matriculei como aluno especial em uma disciplina PPGEDUC da UFRRJ. Com o título "Tópicos Especiais em Ambiente, Educação e Sociedade: diálogos possíveis" aquela disciplina me atraiu pelo desejo de aprofundamento na educação socioambiental em uma Universidade Pública, pela possibilidade de diálogo com a formação docente em ambientes virtuais de aprendizagem e por estar próximo de grandes referências intelectuais como a professora doutora Ana Dantas e o professor doutor Mauro Guimarães.

---

<sup>1</sup> Edmodo é um ambiente virtual de aprendizagem acessível pelo site [www.edmodo.com](http://www.edmodo.com), totalmente gratuito e especialmente desenvolvido por professores. Conhecido como o Facebook da educação, assemelha-se a essa rede social pelas cores, forma de apresentação da linha do tempo e pelas interações que podem ser produzidas como: curtir, comentar e compartilhar.

Com uma turma mágica, onde pude conhecer a professora Ana Dantas, conheci também colegas docentes implicados e competentes que mantemos em rede até os dias atuais, discutimos e aprendemos juntos sobre a formação docente e as questões transversais da educação socioambiental. Em dezembro de 2017 defendi minha dissertação e me tornei mestre em ensino de ciências e meio ambiente. No segundo semestre do ano de 2018 concorri no processo seletivo do Doutorado do PPGEDUC da UFRRJ e consegui aprovação para uma das duas vagas oferecidas pela professora doutora Edméa Santos.

Com a chegada de uma nova docente ao grupo de professores do PPGEDUC, com um currículo de ler ouvindo "Perfeição" da Legião Urbana, não tive dúvidas e decidi disputar uma vaga para ser orientando de Edméa Santos. Cibercultura, formação de professores e o digital em rede. Ao ler os projetos de pesquisa da Professora Doutora e agora Titular Livre da UFRRJ, pensei: "vem chegando a primavera, nosso futuro recomeça". Avançando a cada etapa do processo, infelizmente ainda "seletivo", fui selecionado e iniciei como aluno regular do programa de doutorado do PPGEDUC em março de 2019 orientado por Méa. Iniciado na pesquisa a partir de outros paradigmas epistemológicos e metodológicos, aquele ano foi de muito aprendizado. No Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Figura 1), também conhecido como GPDOC Rural ou GPDOC UFRRJ, aprendi e venho aprendendo a olhar com mais cuidado e atenção para os fenômenos de pesquisa e formação e suas possíveis potências educativas. Aprendi a olhar para a formação como experiência. Nesse processo experiencial que ainda me encontro, com minhas controvérsias, avanços e errâncias, vou me tornando um etnopesquisador ciber com um olhar cada vez mais aguçado para as atividades caminhanças intercorrentes dos processos formativos (LIVE-LANÇAMENTO..., 2020).

Figura 1 - GPDOC RURAL estudando em 2019.2

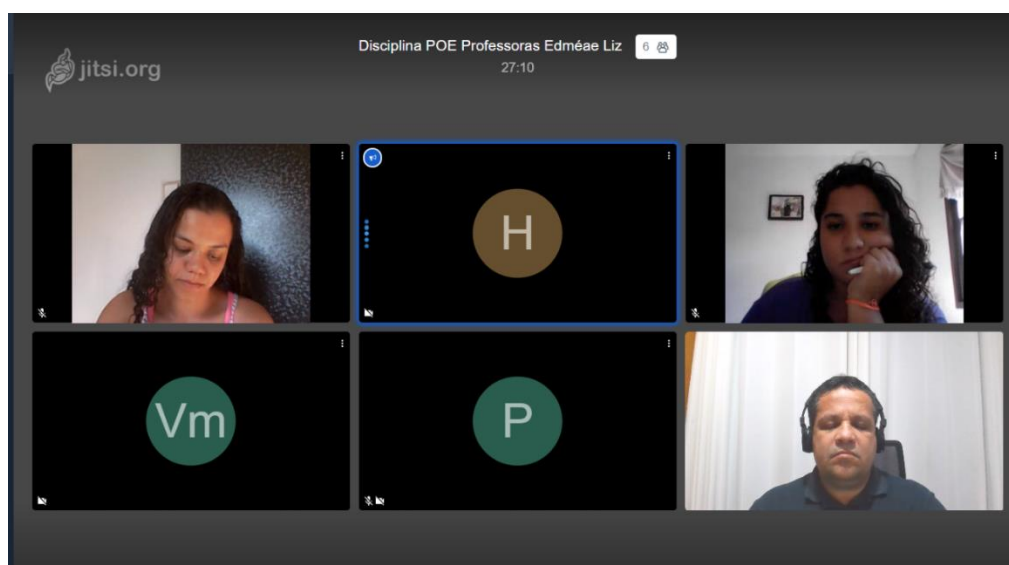


Fonte: o próprio autor

Inicialmente inspirado por Santos, 2019, Barbosa, Macedo e Borba, 2012, Nóvoa, 2016 e por minha implicação com a formação de formadores e a Democracia, vou me apoderando na construção metodológica que se guia, de forma fundamentada, pela ciberpesquisa-formação, pela co-construção e coparticipação em uma perspectiva de etnopesquisa crítica e multirreferencial.

Ainda no ano de 2019, no segundo semestre, como participante das aulas da Professora Doutora Edméa Santos na disciplina POE (Política e Organização Educacional) das licenciaturas do Departamento de Educação da UFRRJ, vislumbrei meu possível campo de pesquisa que, naquele momento, flertava com a formação de professores para/na Democracia contemporânea. Em 2020.1, em comum acordo com minha orientadora, oficializamos aquela mesma disciplina como meu lócus de pesquisa e formação. Aconteceram dois encontros presenciais antes que a pandemia do novo coronavírus transformasse nossas vidas e nos privasse de encontros físicos. Seguiram-se longos meses desprovido/órfão de um campo de pesquisa, mas não sem trabalho de pesquisa e formação doutoral como mostra, por exemplo, a figura 2, minha colega de GPDOC Nathalia de Souza e eu à frente de uma aula na disciplina de POE na graduação (licenciaturas) da UFRRJ em outubro de 2020.

Figura 2 - Estágio docente - aula de POE na graduação da UFRRJ



Fonte: o próprio autor



## 1.5 Ponto de virada 5: o campo se impõe

Em paralelo, até porque segundo Edméa Santos, "a vida não para, para fazermos doutorado", a então Superintendente de Desenvolvimento de Pessoas da SEEDUC RJ, professora Elizabeth Gil, me fez uma proposta para assumir a Coordenação de Formação de Servidores Estaduais da Educação naquela Instituição. No início relutei, pois havia tido a experiência de 2015/2016 como Coordenador Estadual de Tecnologia Educacional e sabia que a incompatibilidade com o doutorado, principalmente do tempo de disponibilidade, era evidente. No entanto, ao saber da pausa nas atividades acadêmicas do PPGEDUC em 2020.1 (primeiro semestre de 2020) por conta da pandemia e, também por saber que minha atuação na formação de formadores estaduais do Rio de Janeiro se daria na modalidade remota, decidi aceitar em comum acordo com Elizabeth Gil, o que seria, inicialmente, uma colaboração emergencial até no máximo julho de 2020 (quatro meses).

Era final de março de 2020 quando assumi a Coordenação Estadual de Formação e nem imaginávamos, quase todos, que a quarentena passasse de três meses. Dessa forma minha ideia era colaborar com a formação estadual enquanto o PPGEDUC se organizava para retornar no segundo semestre daquele mesmo ano. É público e notório de que não foram assim que os fatos se seguiram. Com o negacionismo mortal do governo federal e a total falta de uma ação conjunta para proteger e minimizar os efeitos que a Covid 19 instalava em nossa sociedade, a pandemia se alastrava mais e mais enquanto nós, professoras formadoras, professores formadores, minha equipe de Coordenação e eu, seguíamos nos conhecendo, nos formando e formando por meio de interfaces digitais síncronas e assíncronas, com pouco tempo e muito trabalho a realizar por conta da crise sanitária que ceifava e, ainda ceifa, milhares de vidas de brasileiras e brasileiros enquanto nos priva de habitar as cidades.

Chegamos em julho de 2020 e, como combinado, entreguei meu cargo de Coordenador Estadual de Formação para Elizabeth Gil que apresentou uma contraproposta. Eu continuaria na Coordenação, trabalhando de casa, mas agora como um dos assistentes e me dedicando tão somente ao fazer/pensar a formação dos professores formadores do Estado do Rio. O Brasil e o Mundo da Educação

começavam a falar em ensino híbrido como a solução que surgia no horizonte de uma escola que passaria a funcionar meio presencial e meio a distância. Era o meu novo campo de pesquisa que se apresentava.

Apesar dos meus já mais de 50 anos de vida e formação, a partir daqui tomo como parceiro intelectual e chamo à baila o texto de Antônio Nóvoa, 2016 intitulado "Carta a um jovem investigador em Educação" com seus conselhos. Nesse interim a ciberpesquisa-formação (Santos, 2005, 2014, 2019) apresentou-se a esse "jovem" pesquisador como uma opção metodológica e política porque também é uma forma de olhar a pesquisa como parte do nosso (íntimo) processo formacional. De meros observadores/constatadores de realidades, com ela, com nossos êxitos e nossas errâncias, passamos a passageiros/atores/praticantes de vivências. Uma produção de si, uma produção de mim. Desenvolver essa pesquisa me faz perceber que o acréscimo de novos sinais e marcas é o que nos dá novas feições. Que encontrar essa nova forma de perceber a produção de conhecimento e que me implica, produz rasgos que vão me dando novos contornos.

Com essa forma de me compreender na construção de conhecimento, tem sido belo conhecer a mim mesmo com/no processo de investigar/viver a formação de formadores. A beleza da incompletude e do não saber. A beleza de que é bom e importante não querer e nem saber tudo pois, se assim fosse, não haveria lugar para saber sobre nós mesmos. Assim, sou vivente na primeira orientação de Nóvoa, 2016 que é "Conhece-te a ti mesmo".

Por consequência, a escrita dessa tese torna-se um lugar outro de minha própria formação quando me ajuda a olhar, de uma maneira outra, para aquele ano de 1999, quando um jovem professor e gestor incurso no enigmático e pubescente mundo da internet, se ajuntaria ao campo de formação de professores. De lá para cá minha vida profissional ampliou-se entre a docência e a formação. Nesses então vinte e dois anos, agora sim, percebo uma constante metamorfose repleta de errâncias que me formam, vão consolidando minha itinerância e, por consequência, minha própria formação existencial. Outrora cheio de razão e certezas, vão desvelando-se, a partir desse novo olhar, as imprecisões e a percepção de noções de formação que se reduzem a ideia de meros preparos para usos de dispositivos técnicos, tecnológicos e de mediação.

A partir desse contexto que minha implicação com minha pesquisa se revela na compreensão de que a formação se dá a partir da experiência aprendente, por

isso sim, experiencial. De súbito, meu campo de pesquisa no doutoramento reemerge imprevisível, num contexto pandêmico de crise sanitária, política e econômica sem precedentes. Com esses novos elementos, com o entendimento e o discernimento de minha própria incompletude e formação em ato como ciberpesquisador formador, que se unem à formação e as tecnologias digitais que já me atravessam há mais de duas décadas, que me proponho a compreender como se dá a formação de formadores na Cibercultura em tempos de pandemia, com severo restringimento de encontro físico de corpos em uma Instituição pública central, exclusivamente com/no digital.

Assim, o Capítulo 2, intitulado como “Formação de formadores, pandemia e cibercultura”, traz uma reflexão sobre a etnometodologia, a etnopesquisa e a ciberpesquisa-formação, apresentando a bricolagem metodológica como vereda à prática epistemológica multirreferencial, que concede amparo a essa investigação.

Como objetivo principal desse projeto de tese, queremos compreender<sup>2</sup>, em contexto de ciberpesquisa-formação e da pandemia do novo coronavírus, que etnométodos<sup>3</sup> emergiram, a partir de experiências formativas com a educação *online* (EOL) na formação de professores formadores da SEEDUC RJ. Dois objetivos específicos foram pensados como forma de apoio na busca pelo objetivo principal. São eles: compreender como os praticantes culturais – os professores formadores da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC RJ) - compreendem a sua própria formação, considerando o necessário distanciamento físico, consequência da pandemia do novo coronavírus, bem como esse contexto afetou suas histórias de vida e formação; e, mapear os etnométodos emergentes na formação dos professores formadores da SEEDUC RJ a partir das experiências com a educação *online* (EOL).

No decorrer desse projeto de pesquisa, desejamos também responder às seguintes questões de pesquisa: No contexto da pandemia do novo coronavírus e de ciberpesquisa-formação, que etnométodos emergiram, a partir de experiências formativas com a educação *online* (EOL) na formação de professores formadores

---

<sup>2</sup> A formação é um processo que não se explica, deve ser compreendido. “Interessado em descrever para compreender, o pesquisador fenomenológico sempre está interrogando: o que é isto? No sentido de querer apreender o fenômeno situado e o que o caracteriza enquanto tal” (MACEDO, 2010, p. 18).

<sup>3</sup> “Etnométodos são os modos, jeitos de compreender e resolver interativamente as questões da vida, para todos os fins práticos” (MACEDO, 2009, p.156).

da SEEDUC RJ? Como os professores formadores da SEEDUC RJ compreendem a sua própria formação em tempos de pandemia do novo coronavírus e como esse contexto afetou suas histórias de vida e formação? A partir dos dispositivos<sup>4</sup> que acionamos, que rastros e autorias os professores formadores da SEEDUC RJ expressaram considerando o contexto da pandemia do novo coronavírus, suas itinerâncias e experiências vividas? Como a ciberpesquisa-formação, considerando a pandemia do novo coronavírus, pode contribuir para pensar a formação do professor formador?

No capítulo subsequente apresentaremos nossa bricolagem metodológica que, à medida que a pesquisa avançou, valeu-se dos acontecimentos para constituir sua própria formatação, ou seja, a metodologia deu-se a partir das experiências que pesquisador e praticantes culturais viveram e foram vivendo. No trecho da canção que abre esse capítulo em forma de itinerância desse ciberpesquisador em formação que vos escreve, tem afirmação e ironia. Apesar de ter como título Perfeição, ela aborda as imperfeições que existem no mundo. Com esse intuito convido a você leitor(a) a conhecer, constatar e celebrar as imperfeições que me constituem enquanto lê minha autoria genuína. Sem elas eu não teria a implicação para essa pesquisa e nem seria o que sou. “Nosso futuro recomeça: venha, que o que vem é” IMperfeição!

---

<sup>4</sup> A noção de dispositivo discutida aqui é influenciada por Ardoino e entendida como “uma organização de meios materiais e/ou intelectuais, fazendo parte de uma estratégia de conhecimento de um objeto” (ARDOINO, 2003, p. 80).

## 2 VIVENDO A FORMAÇÃO E A PANDEMIA NA CIBERCULTURA

"Se pode olhar, veja. Se pode ver, repara." (Saramago, 1995).

Nesse capítulo, temos com um dos objetivos, apresentar nossa metodologia que emergiu da bricolagem narrada nos próximos parágrafos. Com e, apesar das agruras impostas pela pandemia do novo coronavírus, um campo emergiu à minha frente e apresentou-se cheio de questões e imprevisões. No período que estive à frente da coordenação estadual de formação (COFEEI), tinha, além de coordenar, *fazerpensar*<sup>5</sup> formações para servidores de toda a rede estadual de educação, que também coordenar um grupo de setenta e quatro professores e professoras formadoras.

### 2.1 Pandemia, contexto e campo – a educação não pode parar?

A pandemia do novo coronavírus foi decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020. Era uma quarta-feira do fim de um verão úmido e chuvoso no sudeste do Brasil, que teve as primeiras medidas de distanciamento físico de corpos implementadas no dia 11 de março de 2020 no Distrito Federal. Nas demais Unidades Federativas, as mesmas medidas foram implementadas, em sua maioria, na segunda quinzena do mesmo mês, no período de 13 a 28 de março de 2020. Havia muito medo entre as pessoas no país onde o primeiro caso confirmado de infecção pelo novo coronavírus tinha ocorrido em 26 de fevereiro de 2020 (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

No âmbito da Educação Estadual do Rio de Janeiro, as aulas presenciais foram suspensas por meio do decreto de 16 de março de 2020. Inicialmente a

---

<sup>5</sup> Adotamos o uso dos termos *fazerpensar*, *saberesfazeres*, *aprendizagemensino*, *espaçotempos*, *dentrofora*, entre outros, escritos de forma diferenciada, por inspiração em Nilda Alves sobre as pesquisas com os cotidianos. Para a autora: "A junção de termos e a sua inversão, em alguns casos, quanto ao modo como são 'normalmente' enunciados, nos pareceu, há algum tempo, a forma de mostrar os limites da dicotomização criada pela ciência moderna para analisar a sociedade" (Alves, 2008, p.11).

suspensão se deu por 15 dias, mas se manteve, na prática, até o início do ano letivo de 2021 com o retorno, ainda parcial, das aulas presenciais. No infográfico da figura 3 pode-se observar a cronologia das informações veiculadas pela Secretaria de Estado de Educação (Seeduc/RJ) durante a suspensão das aulas para enfrentamento da propagação da Covid-19.

Figura 3 - Gestão do primeiro mês da pandemia na SEEDUC-RJ



Em trinta dias a SEEDUC RJ fez nove comunicados oficiais utilizando ou o *Facebook* (perfil pessoal do então Secretário Estadual de Educação) ou os noticiários de TVs abertas. Foi no dia 13 de março de 2020 que a SEEDUC anunciou o fechamento das escolas e a antecipação do recesso escolar a partir do dia 16/03/2020. No dia 18/03/2020, o então Secretário Estadual de Educação anunciou, na mídia massiva e aberta, a parceria com a *Google LLC* para utilização de sua plataforma de estudos (*Google Classroom*) e informou também que o Governo arcaria com todos os custos para que alunos e professores acessassem os conteúdos gratuitamente. Em 25/03/2020 a Seeduc RJ informou que as aulas presenciais seriam adiadas por tempo indeterminado e que a ambientação dos professores na plataforma *Google Sala de Aula* se daria a partir do dia 30/03/2020. No dia 06/04/2023 iniciaram-se oficialmente as aulas via *Google Sala de Aula* e no dia 13/04/2020, num comunicado conjunto, o então Governador do Estado e o Secretário Estadual de Educação informam que, para complementar o ensino, a TV Band Rio e a TV Alerj iriam veicular duas horas de videoaulas em suas grades.

Nesse contexto e enquanto a gestão da educação estadual comemorava a "rápida resposta" a pandemia e suas consequências técnicas administrativas na educação pública estadual, essa mesma gestão negligenciou completamente as consequências para as relações das pessoas (alunos, professores, funcionários e famílias). A pandemia do novo coronavírus era, naquele momento, a maior tragédia da saúde humana mundial da atual geração e seus efeitos relacionados as pessoas e suas relações socioafetivas, até aquele momento, foram totalmente ignoradas. "A educação não pode parar" era a frase mais entoada nas Lives da gestão da SEEDUC RJ.

Cientes do papel do Governo Estadual e das Instituições de Estado, compreendemos a SEEDUC RJ como instituição com identidade própria. Assim como Santos, Santos e Vasconcelos (2013), entendemos a identidade institucional da SEEDUC RJ como o resultado das experiências de convivência, que se sedimentam e se consolidam ao longo do tempo como "entidades reconhecíveis, compartilhadas por todos os que participam da mesma história, cujas experiências se incorporam em um acervo comum de conhecimentos" (SANTOS; SANTOS; VASCONCELOS, 2013, v. 5, p. 89).

Nesse sentido, nossas críticas explícitas e expostas nesta investigação dirigem-se exclusivamente ao Governo que era o responsável pela gestão da

instituição SEEDUC nos anos de 2020 a 2021, época da nossa ciberpesquisa-formação.

Imaginando que, o acordo com a empresa *Google* LLC somado as promessas de acesso gratuito à internet e a exibição de aulas via canais de TV aberta, essa última voltada somente aos terceiros anos do ensino médio e a capital do Rio de Janeiro e região metropolitana, dariam conta de todos os problemas que emergiram com a pandemia, a SEEDUC-RJ iniciou uma mobilização com seus funcionários lotados na Sede do órgão que era para dar sustentação técnica administrativa a toda a rede estadual de educação que abrange 92 municípios, com 1280 escolas estaduais, cerca de 47000 (quarenta e sete mil professores) e 600000 (seiscentos mil) estudantes.

É nesse contexto que a Coordenação de Formação de Servidores da SEEDUC-RJ recebe a incumbência de formar o maior número de professores possível para que, "efetivamente", a educação pública estadual não parasse. As afirmações da gestão da SEEDUC-RJ não encontravam condições de realização quando olhávamos para a maioria dos professores e estudantes. Desde a falta de oportunidade e experiência para operar recursos digitais *online* até a falta dos próprios dispositivos, tanto para discentes quanto para docentes, a realidade nos afastava do lema "a educação não pode parar". Isso sem falarmos no mais importante que era o acolhimento psicológico de docentes, discentes e funcionários da rede estadual que estavam apavorados com as notícias das muitas mortes que se espalhavam pelo mundo e pelo Brasil.

Nossa crítica é para que gestores da educação pública possam compreender que uma rede de educação pública é, inicialmente, feita de pessoas e para as pessoas.

## **2.2 Professoras e professores formadores**

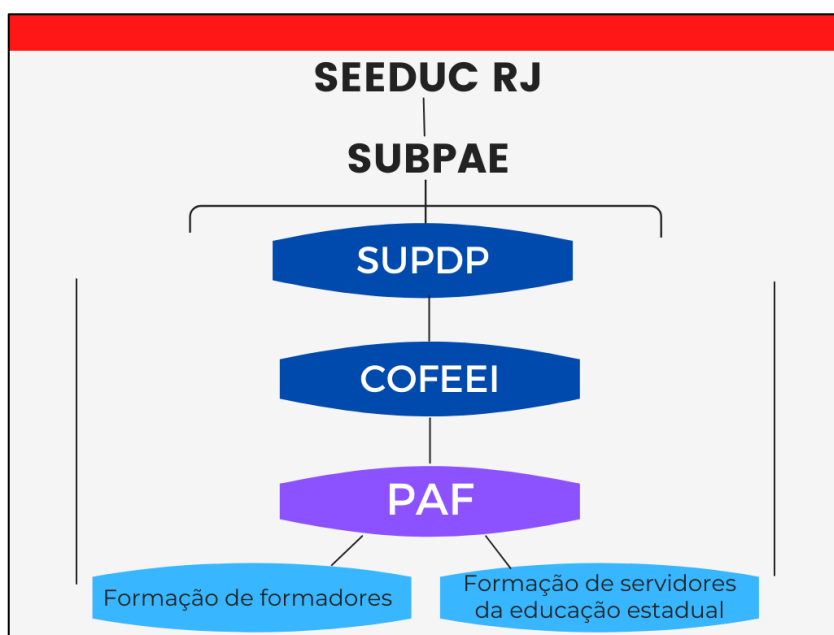
Absolutamente imersos no contexto relatado acima, nossos praticantes culturais, os professores formadores da SEEDUC-RJ, passavam por todos os acontecimentos pessoais, técnicos e administrativos originados na pandemia. Conforme localização geográfica, eram sessenta e sete professores formadores



direta e administrativamente ligados à COFEEI lotados em um dos dezenove polos de formação avançada (PAF) localizados no estado do Rio de Janeiro. Antes da pandemia do novo coronavírus a atuação dos professores formadores se dava exclusivamente nos PAFs.

Na maioria das formações que atuavam presencialmente, nos últimos anos antes da pandemia, a função dos professores formadores estava mais próxima da de multiplicadores de capacitações que eram, em sua maioria, adotadas/importadas pela SEEDUC RJ a partir de Institutos, ONGs e ou outras entidades nacionais ou Internacionais ligadas a disseminação de propostas educacionais neoliberais como a educação em tempo integral, a base nacional comum curricular (BNCC) e noções básicas de empreendedorismo (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2019). A figura 4 apresenta graficamente, em formato de organograma, o processo organizacional da SEEDUC RJ onde se encontram nossos praticantes culturais.

Figura 4 - Organograma SEEDUC/COFEEI



Fonte: o próprio autor

A atual estrutura organizacional da SEEDUC RJ prevê três subsecretarias que por sua vez são estruturadas por superintendências. As superintendências articulam coordenações e, nessa estrutura, as mais variadas ações de gestão e pedagógicas são desenvolvidas. A Coordenação de Formação (COFEEI) está

hierarquicamente subordinada a Subsecretaria de Ações e Planejamento Estratégico da rede estadual (SUBPAE) e a Superintendência de Desenvolvimento de Pessoas (SUPDP). Na escala hierárquica, logo abaixo da COFEEI que, do ponto de vista dos recursos humanos no primeiro semestre do ano de 2020 (Figura 5), era composta por membros (coordenador(a), assistentes e membros de equipe) da sede central da SEEDUC RJ, que por sua vez localiza-se geograficamente na capital do estado, mais precisamente no bairro Santo Cristo na região portuária da cidade, e pelos setenta e quatro professores formadores lotados nos dezenove polos avançados de formação (PAF). Naquela época a principal responsabilidade da COFEEI era a de formar os servidores da educação estadual.

Figura 5 - COFEEI - RECURSOS HUMANOS



Fonte: o próprio autor.

O grupo de professores formadores da SEEDUC RJ foi idealizado, inicial e principalmente, a partir e, para atender a meta seis (6) da lei federal conhecida como a lei do Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE é decenal, aprovado pela [Lei nº 13.005/2014](#), e que está em vigor no período compreendido entre anos de 2014 e 2024. É um plano diferente dos planos anteriores; uma das diferenças é que esse PNE é decenal por força constitucional, o que significa que ultrapassa

governos. Tem vinculação de recursos para o seu financiamento, com prevalência sobre os Planos Plurianuais (PPAs).

O PNE é fruto de um amplo processo de debate, que começou na Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010 e culminou com sua aprovação pelo Congresso Nacional em 2014 reforçando o caráter especial e democrático. É um planejamento nacional para dez anos de educação e estruturado com duzentas e cinquenta e quatro (254) estratégias que constituem vinte (20) metas. Cada meta é voltada a um aspecto da educação brasileira incluindo todos os níveis do sistema de ensino, a valorização de professores, a alfabetização e o fomento a qualidade da educação básica por exemplo. A formação inicial e continuada dos profissionais da educação é mencionada nas metas quinze (15) e dezesseis (16). A meta seis (6) “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (GOVERNO FEDERAL, 2014), é tida como o estopim para a formação de um grupo de professores da SEEDUC RJ voltados a disseminação da proposta do conceito de educação integral na rede estadual do Rio de Janeiro.

É nesse contexto e com esse principal propósito que é formado o grupo de professores formadores da SEEDUC RJ no ano de 2013/2014. Naquela época um grupo denominado “formadores internos” participou de uma capacitação contratada pela então gestão educacional estadual junto ao Instituto Ayrton Senna (IAS) que apresentou uma proposta de educação integral tida como autoral e genuína. O IAS alardeou que o Estado do Rio de Janeiro era o pioneiro na aplicação prática da proposta de educação integral cunhada por aquele instituto.

O termo de compromisso (documento que celebra o acordo de formação e implantação da educação integral entre o IAS e a SEEDUC RJ) previa a formação de profissionais multiplicadores na proposta de educação integral do IAS para todos os profissionais de escolas que passariam pela transição entre a educação “tradicional” para a educação integral. Formadores do IAS formavam formadores internos da SEEDUC RJ que, por sua vez, formariam gestores e professores da rede estadual. A partir do ano de 2015 o grupo de professores formadores foi aumentado e boa parte dos novos integrantes eram remanescentes dos agora extintos núcleos de tecnologia educacional (NTE) que àquela altura já funcionavam com outro nome no âmbito do estado do Rio de Janeiro.

Entre os anos de 2015 e 2020 (ano de início da pandemia do novo coronavírus) os professores formadores da SEEDUC RJ foram formados para, principalmente, disseminarem uma proposta de educação integral importada. Trata-se de uma reprodução tão fiel que os formadores do IAS chegavam a chamar os planos de formação de “fios condutores”. Os fios<sup>6</sup> tinham que ser seguidos de forma circunscrita pelos formadores sob pena do não cumprimento da reprodução da capacitação.

De súbito somos tomados pela pandemia do novo coronavírus e o grupo de professores formadores é designado pela Superintendência de Desenvolvimento de Pessoas (SUPDP) da SEEDUC RJ como os disseminadores, não mais naquele momento, da proposta de educação integral, mas como responsável pelo desenvolvimento da inclusão digital e “inclusão cibercultural” (SILVA, Marco, 2010) de cerca de quarenta e sete mil docentes que, em março de 2020, estavam nas salas de aulas das escolas estaduais de todo o estado do Rio de Janeiro.

Como se tratava do meu campo de pesquisa, essa foi a justificativa para escolhermos esses profissionais como nossos praticantes culturais. O próprio grupo de formadores precisava se apropriar das novas formas de linguagens que emergem com o digital em rede. A noção de inclusão cibercultural que defendemos é a de Marco Silva (2010) que a esclarece da seguinte forma:

A dinâmica das interfaces digitais pode gerar a presença *online* ou presença “virtual”, capaz de formar as redes sociais de docência e aprendizagem. Permite a experiência da presença, mesmo com indivíduos geograficamente dispersos. De modo síncrono ou assíncrono. A inclusão cibercultural do professor requer sua adesão criativa neste contexto. Não basta estar online. Não basta ter o acesso. Estar online não significa estar incluído na cibercultura. Internet na escola e na universidade não é garantia da inserção crítica das novas gerações e dos professores na cibercultura. (SILVA, 2010, pág. 49)

---

<sup>6</sup> Os fios condutores preconizados pelo IAS são uma espécie de plano de aula escritos e determinados por especialistas daquele Instituto e que tem na resistência declarada a saída do plano, da linha, do pré-programado, a sua enaltecida qualidade. Dessa forma, seguir o fio, é seguir um plano pensado de fora para dentro, do formador para o formado, da Instituição para o participante sem nenhuma possibilidade aberta aos imprevistos ou aos acontecimentos. A única e valorosa questão é o obrigatório respeito ao tempo de intervenção intimamente ligado a quantidade de conteúdo a ser transmitido. Reformular rotas de planejamento de acordo com as emersões não previstas no fio condutor, é considerada heresia.

Nossas relações sociais são constituídas pela emergência da cibercultura, cultura contemporânea mediada por dispositivos conectados em rede (Santos, Edméa, 2019) e vistas como uma dimensão da sociedade em rede, na qual fluxos de informações (Castells, 2010) delineiam novas formas de relações: econômicas, sociais, profissionais, políticas, educacionais, trazendo novos contornos à sociedade.

Cerca de 66% da população mundial vive uma nova relação entre o que chamamos de “tecnologias digitais em rede” e os processos de comunicação, já que, segundo a Organização das Nações Unidas<sup>7</sup>, o acesso universal a internet é um desafio da sociedade e um recurso distante para 2,7 bilhões de seres humanos. Mesmo entre os 5,7 bilhões com acesso, há que se debater sobre equidade, disponibilidade e inclusão digital e cibercultural.

Falar em inclusão cibercultural parece coerente pela percepção de que vivemos numa cultura completamente, não no sentido de inclusão de todos, mediada por interfaces digitais em rede. Não se trata de inclusão digital que espera indivíduos capazes de aprender alguma habilidade técnica. Trata-se da inclusão na cibercultura (inclusão cibercultural) que vai além da ideia de indivíduos hábeis digitalmente.

É a inclusão que preocupa-se com o contínuo desenvolvimento do pensamento crítico e do conceito de cidadania na relação cidade/ciberespaço, ou seja, que além de assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, além de ser competente para usar a leitura e a escrita em diferentes práticas sociais e ainda, além de dominar as interfaces digitais de forma a garantir as práticas letradas, que o cidadão se autorize, crie, cocrie, consuma, mas também produza e mixe informação e conhecimento com responsabilidade social, de forma crítica e à luz do bem comum (SILVA, 2010).

Assim sendo, percebemos como uma das possíveis saídas para a garantia da "potabilidade" dos fatos que circulam na "inundação" das redes, a inclusão cibercultural. Se antes do advento da cultura contemporânea o acesso e a produção da informação e do conhecimento eram escassos, raros e muitas vezes elitizados, na cibercultura bilhões de pessoas podem acessar e produzir informação e

---

<sup>7</sup> Link para a reportagem ‘Crescimento da internet desacelera e 2,7 bilhões ficam fora da rede’ no site da ONU - <https://news.un.org/pt/story/2022/09/1801381>

conhecimento a qualquer tempo e de praticamente qualquer lugar por meio de um dispositivo móvel, por exemplo. Trata-se do desenvolvimento de novos saberes em uma configuração social que almeja por novos comportamentos, práticas e compreensões das/nas relações sociais. Nesse ponto, para nós e para além da inclusão digital, a inclusão cibercultural faz-se oportuna e necessária.

Ademais, compreendemos que, em sua fase atual, a cibercultura vem se caracterizando pela hiperconectividade de coisas e pessoas, além do desenvolvimento acelerado da inteligência artificial<sup>8</sup>, das tecnologias autônomas e do metaverso<sup>9</sup>. No contexto social onde carros autônomos pulverizam a fronteira entre a cidade e o ciberespaço e *drones* revolucionam a entrega de produtos e até as guerras, emerge um novo sistema social que precisamos debater nos seus variados aspectos.

No propósito de nossa investigação, queremos olhar para os usos das novas linguagens e os novos contextos de comunicação e educação que passam a exigir dos cidadãos contemporâneos, novos saberes, a fim de garantir amplas possibilidades de participação social e exercício da cidadania.

Como já dito, no fim de março e início de abril do ano de 2020, boa parte dos professores formadores não tinha, do ponto de vista laboral, desenvolvido competências técnicas básicas para lidar com o mundo digital em rede e nem possuía os dispositivos técnicos com as configurações mínimas (capacidade de processamento e armazenamento de dados) necessárias, conforme narram as palavras de alguns deles e que seguem logo abaixo expressas em imagens recortadas (Figuras 6 a 8) da sala de aulas no *Google Classroom*<sup>10</sup>.


Figura 6 - depoimento de formadores no início da pandemia

---

<sup>8</sup> A Inteligência Artificial (IA) é um campo da ciência cujo propósito é estudar, desenvolver e empregar máquinas para realizarem atividades humanas de maneira autônoma.


<sup>9</sup> Metaverso é um conceito que mescla realidade aumentada e ambientes virtuais. Ele pode ser entendido como uma vivência em um espaço virtual, mas com influências da vida real.

<sup>10</sup> Plataforma digital desenvolvida pela empresa *Google LLC* com foco na distribuição de conteúdo e na integração entre professores e alunos e que, no contexto dessa investigação, torna-se parte da formação dos professores formadores da SEEDUC RJ por conta de uma decisão institucional que discutiremos mais à frente.



**MIGUEL ANGELO MARINHO REZENDE** 4 de abr. de 2020

Prezados, não tenho equipamento para cumprir esta tarefa. Mas, estou acompanhando sempre pelo smartphone. Por meio das aulas, percebo que o ambiente para Desktops é bastante intuitivo, e o Sandro, como sempre, administra muito bem os conteúdos de suas aulas.




**MIGUEL ANGELO MARINHO REZENDE** 4 de abr. de 2020

O corretor ortográfico já denuncia que estou em um smartphone 😞

Fonte: sala de aula no *Google Classroom*

Figura 7 - depoimento de formadores no início da pandemia




**ELIVELTI XAVIER DA FONSECA** 6 de abr. de 2020

A minha participação não foi o que eu gostaria devido a carência de recursos técnicos. Meu computador pifou e tenho que compartilhar o computador da minha esposa. Ela dá aula online e faz tradução, com isso o meu acesso fica um tanto quanto restrito.

Fonte: sala de aula no *Google Classroom*

Figura 8 - depoimento de formadores no início da pandemia



**ADÉLIA ALVES BARBOSA MARTINS** 6 de abr. de 2020

Minha participação até hoje ficou um pouco abaixo do esperado. Como sempre fiz meus atividades no local de trabalho e com as diferentes tecnologias existentes, inclusive internet, encontrei dificuldades para concluir as atividades de onde moro. Hoje estou na casa de uma colega de trabalho em outra cidade e estou recebendo o suporte no notebook e celular, além de orientações para concluir as atividades. Gratidão por esses momentos de trabalho, interação, compartilhamento e vivências até de pessoas que ainda não conhecemos! Meu respeito!

Fonte: sala de aula no *Google Classroom*

No início da pandemia do novo coronavírus, nossos praticantes culturais (professores formadores da SEEDUC RJ), em geral tinham acesso à internet em suas residências, mas não a dispositivos com configurações que os garantissem trabalhar, estudar, formar e se formar exclusivamente por esse meio de comunicação.

A equipe da COFEEI tinha, de um lado a pressão institucional apontando para a iminente e necessária capacitação de milhares de profissionais da educação para reproduzirem aulas presenciais no então *Hangout Meet*<sup>11</sup> e no *Google Classroom* e, por outro lado, a percepção de que era preciso pensar, em

---

<sup>11</sup> O *Hangout Meet* foi uma plataforma (o novo nome é *Google Meet*) de videoconferências desenvolvida pela Google LLC e um de seus pontos positivos é que ela não precisava ser instalada no computador para ser utilizada. Além disto, ela ainda era compatível com diversos browsers (navegadores de internet) do mercado.

colaboração com o grupo de professores formadores e não para eles, numa formação significativa, potente e que promovesse a inclusão cibercultural.

Antes de seguir, quero apresentar seis professoras(es) formadoras(es) que, nesse momento, representam, com suas histórias de vida e formação resumidas, os mais de sessenta colegas que desempenharam o papel de se formar enquanto formavam no auge da pandemia do novo coronavírus superando muitos desafios em nome da educação pública estadual. Como já explicado na minha itinerância, escolhemos os professores formadores da SEEDUC RJ pela imposição do campo de estudo e pesquisa em nosso doutorado. É fato que, mesmo tendo escolhido outro tema e campo no ano de 2019, a geração desse novo contexto de ciberpesquisa-formação, me arrebatou.

Os (As) professores(as) formadores(as) representantes são: Silvana Silva (Figura 9), Grace Azambuja (Figura 10), Amanda Condal (Figura 11), Evaldo Bittencourt (Figura 12), Elizabeth Carneiro (Figura 13), Jaqueline Torres (Figura 14).

Figura 9 – Professora Formadora Silvana de A. e Silva



Fonte: Portfólio da formadora



Figura 10 – Professora Formadora Grace Farias Azambuja



Fonte: Portfólio da formadora

Figura 11 – Professora Formadora Amanda Condal



Fonte: Portfólio da formadora

Figura 12 – Professor Formador Evaldo Bittencourt



Fonte: Portfólio do formador

Figura 13 - Professora Formadora Elizabeth Carneiro



Fonte: Portfólio da formadora

Figura 14 - Professora Formadora Jaqueline Torres



Fonte: Portfólio da formadora

No mínimo com a formação de especialistas, dos sessenta e sete professores formadores (nossos praticantes culturais) que participaram da JEO se formando e formando conosco, catorze tinham mestrado na área da educação e outros seis, doutorado. São profissionais experientes, competentes e tecnicamente preparados para treinar, capacitar e formar uma rede com cerca de 47 mil docentes e outras centenas de gestores ou servidores da educação pública estadual.

## 2.3 Rumos e questões em bricolagem

Com nosso campo devidamente apresentado, delineado e contextualizado, apresentamos as inspirações metodológicas para nossa aventura investigativa pensada (Macedo, 2010). Nesta investigação apresentamos a intenção de uma bricolagem metodológica audaciosa entre a ciberpesquisa-formação (SANTOS, E., 2005, 2014, 2019), a etnometodologia (Coulon, 1995) e a etnopesquisa crítica (Macedo, 2010) por entendermos que, assim sendo, seria possível buscarmos compreender as compreensões dos professores formadores da SEEDUC RJ

advindas das relações com os outros, consigo mesmo e com as interfaces digitais em tempos de pandemia do novo coronavírus. Esperamos que essas compreensões nos ajudassem a responder questões que, por sua vez, surgiram, inicialmente, a partir dos nossos objetivos de pesquisa, bem como outras questões que porventura emergissem ao longo do caminho dessa investigação entendida como, assim como nos aponta Macedo, aventura, inicialmente, pensada.

Bricolagem é um termo com origem no francês "bricolage" cujo significado se refere à execução de pequenos trabalhos domésticos, sem necessidade de recorrer aos serviços de um profissional. Trabalhos de jardinagem, reciclagem de objetos, pintura de móveis, artesanato e vários outros serviços de remodelação ou decoração feitos em casa, são considerados bricolagem. São atividades manuais onde a pessoa não especialista e ou profissional da área é a responsável pelo trabalho realizado.

No campo da intertextualidade, a bricolagem é a representação da "colagem" de diversos textos, ou seja, a constituição de um texto a partir de fragmentos de outros e, por isso, se aproxima do conceito de hipertexto. É um tipo de intertextualidade muito utilizada nas artes, especificamente na música e na pintura, por exemplo. Para Certeau (2009) bricolar corresponde a gerar alguma novidade a partir da união de diversos elementos culturais.

No campo científico em que situamos nossa pesquisa em educação, nos inspiramos em Certeau e em Kincheloe (2007) que conceituou bricolagem como um meio de pesquisa que integra variados pontos de vista em relação a um mesmo acontecimento, sem que as relações de poder presentes no cotidiano sejam desconsideradas. Dessa forma, a bricolagem declina de roteiros prontos de pesquisa enquanto cria outros meios de compreensão dos fenômenos enquanto e conforme eles acontecem.

A bricolagem pode ser vista como a maneira pós-moderna de fazer pesquisa científica que contribui para o questionamento da ciência como campo fechado, intransponível e restrito a círculos seletos e reservados. De fato, a crise da modernidade abriu espaços no campo da demanda científica, constituindo referenciais alternativos que ajudam a compreender o emaranhado de conhecimentos e significados produzidos nas relações sociais. Dessa forma, a bricolagem metodológica aqui proposta, firma-se politicamente para questionar o paradigma elitista e seletivo da razão da ciência moderna. Por fim, nosso conceito

de bricolagem na pesquisa educacional aproxima-se do pensamento de Kincheloe e Berry que afirmam que bricolagem é "à capacidade de empregar abordagens de pesquisa e construtos teóricos múltiplos, é o caminho em direção a uma nova forma de rigor em pesquisa" (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 10).

Sem a pretensão de realizar julgamentos, por coerência epistemológica, rompemos com a maneira hegemônica de pesquisar pois, buscamos por compreensões e não por explicações. Nos modelos positivistas de pesquisa em ciências humanas e sociais, por exemplo, além de outras questões caras para nós, em geral se mantêm um afastamento proposital do "objeto" pesquisado. Fato este que, para nós, garante uma visão distante e apartada que, por isso mesmo é capaz de produzir uma explicação, mas não compreensão.

A separação sujeito-objeto é uma das principais características que criticamos nas pesquisas positivistas. Em nosso trabalho de formar e pesquisar na cibercultura consideramos nossos interlocutores como praticantes culturais por engendrarem, dentre tantas outras características, constructos, signos e sentidos que compartilham enquanto se formam, formam e comunicam. A partir das contribuições da etnometodologia, numa perspectiva denominada etnopesquisa-crítica (Macedo, 2010), almejamos compreender a formação de professores formadores de modo a não os engessar em inflexíveis fios condutores metodológicos que os exoneram da condição de sujeito diante da prática na qual se encontram imerso.

Na ciberpesquisa-formação fazemos questão de estar com e estar junto. De outra forma também fazemos questão de viver com os praticantes culturais os fenômenos que emergem no cotidiano, queiramos ou não e, no nosso caso, principalmente os fenômenos que emergem no ciberespaço. Tais emergências, assim desejamos, que nos ajudarão a atualizar o método da ciberpesquisa-formação que, por natureza própria, é constructo e é caminho que se faz e refaz ao caminhar (falaremos mais adiante sobre essa questão).

Para Santos, E.:

A ciberpesquisa-formação é uma metodologia de pesquisa qualitativa que legitima a educação *online* como campo de pesquisa e concebe o processo de ensinar e aprender a partir do compartilhamento de narrativas, sentidos e dilemas de docentes e pesquisadores pela mediação das interfaces digitais concebidas

como dispositivos de ciberpesquisa-formação (SANTOS, E., 2005, p.74).

Na busca por compreendermos a compreensão (MORIN, 2001) mergulhamos nas interações sociotécnicas em tempos de pandemia com a formação de professoras e professores formadores da SEEDUC RJ. Nesse ponto a etnometodologia, assim como a ciberpesquisa-formação, emergem como parceiras metodológicas que estarão conosco nesta aventura de pesquisa.

Qual a diferença entre ver e olhar? Entre o ver e o reparar? Entre o ver e o enxergar? O que deixamos de reparar quando olhamos, mas não vemos? Erving Goffman, antropólogo canadense e professor de sociologia, cunhou a noção de "condutas comunicacionais" (GOFFMAN, 2016, p. 213) em 1955. Para o autor, condutas comunicacionais são o tipo de comportamento ou tipo de ação que as pessoas produzem quando se comunicam. Goffman afirma também que o que comunicamos é uma impressão particular de nós mesmos (signos). Para Goffman toda ação social é essencialmente comunicativa (WATSON, 2017). A pesquisa em tela tensionou na direção da compreensão das condutas comunicacionais e como elas se dão na/com a formação de professores formadores da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Que tipo de ação e de signos produzem quando se comunicam exclusivamente (em tempos de pandemia do novo coronavírus) por meio de interfaces digitais em rede?

Retomando Saramago, desejamos além de olhar, ver e reparar. Numa brincadeira denominada desafio da letra E que circulou no *Facebook* há alguns meses (Figura 15), somos desafiados a, em um minuto, dizermos se existe alguma letra "F" no meio de várias letras "Es". À primeira vista, num olhar rápido, superficial, afastado e distante, parece ser uma tarefa fácil de responder, pois desse ponto de vista a impressão instantânea é de que só há letra "E" na imagem. No entanto, se decidirmos ir além do olhar superficial e mergulharmos na imagem, rastreando-a linha após linha como se estivéssemos com e dentro dela, podemos ver e reparar (Figura 16) que há três letras "Fs" em meio a tantas outras letras "Es".

Figura 15 - Desafio da letra E



Fonte: Postagem na rede social Facebook

Figura 16 - Desafio da letra E (solução)



Fonte: Postagem na rede social Facebook

A brincadeira que emergiu numa rede social nos faz pensar que Saramago tem razão quando diferencia o olhar do ver, do reparar. A etnometodologia nos ajuda a compreender essas noções e aplicá-las em nossas práticas de pesquisa.

No premiado filme "O terceiro homem" (Figura 17), temos um exemplo ainda mais esclarecedor sobre as diferenças entre olhar, ver e reparar. Lançada em 1949

no pós segunda guerra, a obra cinematográfica é considerada um clássico daqueles que assistimos e não nos importamos em assistir novamente.

Figura 17 - cartaz de 1949 do filme - O terceiro Homem



Fonte: site cinemalivre.net<sup>12</sup>

Eleito pelos britânicos como "O melhor filme inglês de todos os tempos" foi vencedor do Oscar de 1951 na categoria melhor fotografia em preto e branco. Foi indicado nas categorias melhor direção, melhor montagem e melhor edição. Vencedor da Palma de Ouro no 3º Festival de Cannes de 1949, na época o prêmio era chamado de Grande Prêmio do Festival de Cannes.

O filme apresenta um contexto interessante que, num recorte de uma cena de cinco minutos, quando o amigo Holly Martins, escritor americano, que passa praticamente toda a trama procurando pelo antigo colega de escola Harry Lime, finalmente o reencontra. O cenário da passagem é a famosa roda gigante Riesenrad em Viena na Áustria. Conhecida como ponto turístico da cidade, a atração foi inaugurada em 1897 e tem, no seu ponto mais alto, sessenta e cinco metros de altura. Esquivo, Lime compra dois ingressos e ambos embarcam na roda gigante que inicia o giro levando-os para cima.

Enquanto isso Martins o questiona sobre as acusações que ouvira sobre a venda de remédios suspeitos de contaminação para vários hospitais da cidade e, que essa prática, estaria provocando muitas mortes, inclusive de crianças. Já chegando ao topo do giro da Riesenrad, Lime responde, mostrando lá de cima a vista da movimentação de pessoas que habitam o também famoso parque de

---

<sup>12</sup> Disponível em: <<http://cinemalivre.net/imagens/capas/o-terceiro-homem-1949-to.jpg>>  
Acesso em: 15 set. 2019



diversões Prater (Figura 18). E afirma: "Olhe para eles lá embaixo". Ele se referia a uma multidão de pessoas caminhando pelo parque.

Figura 18 - Recorte de uma das cenas do filme O Terceiro Homem



Fonte: site cinemalivre.net

Estavam em filas para comprar pipoca, sorvete e ingressos para o parque. E Lime continua dizendo "eles são insetos, são formigas. Eles são apenas um grande 'enxame'. Quem se importa se algumas centenas ou alguns milhares desaparecer? O mundo mudaria?", perguntou Lime.

Assistindo ao filme me perguntei, assim como Rod Watson em (WATSON, 2017): O que desaparece quando olhamos os fenômenos de nossas pesquisas "lá de cima da roda gigante"? Seria a dimensão humana das pessoas? As pessoas como elas mesmas, como elas são, com seus dilemas. É claro que também fica difícil de percebermos o que elas fazem e o que comunicam, por exemplo. Olhando lá de cima não é possível dizer, por exemplo, o que elas estão fazendo. Estão passeando? Fazendo fila? Conversando? Namorando? Trabalhando?

Se nos contentarmos com a observação lá de cima da roda gigante, em analogia com a pesquisa positivista que observa para capturar os dados necessários a uma investigação, não será possível ver as identidades das pessoas e a concepção que elas têm de si mesmas. Como elas transmitem uma impressão de si mesmas para os outros como Goffman indicou?

A distância do olhar também faz desaparecer os sentidos que são atribuídos às práticas sociais. As atividades sociais produzem e comunicam sentidos para as



peças. Todos esses significados fundamentais para compreendermos fenômenos em pesquisas no cômputo das ciências humanas e sociais não são possíveis de serem vistos e reparados de cima da roda gigante. Conseguimos sim, olhar padrões, mas sem ver as pessoas, suas identidades, atividades que realizam e significados que tais atividades portam.

A dimensão comunicativa das relações humanas é mais uma que desaparece quando estamos olhando do topo da roda gigante. Quando agimos na vida cotidiana, caminhamos, trabalhamos ou namoramos por exemplo, produzimos, com essas ações, um aspecto comunicativo. As ações sociais, segundo Goffman, sempre carregam um conteúdo comunicativo. Os sentidos são produzidos e comunicados por meio dessa maneira que temos de fazer as coisas enquanto comunicamos aquilo que estamos fazendo.

Os aspectos comunicativos das ações praticadas em rede com/no digital podem ser muito sutis, mas sempre estão presentes. Como trazê-los à luz? Como percebê-los sem mergulhar de fato no meu campo de pesquisa? A pesquisa extrativista com marca positivista, em geral, dá-se por satisfeita com os dados produzidos a partir da perspectiva da parte de cima da roda gigante, perspectiva esta que vamos, por enquanto, chamar de nível macro.

É fato que, olhando do nível macro, perdemos as ações e o como as pessoas interagem umas com as outras. Nesta investigação queremos olhar para ver, mas também para reparar. Pensemos agora no nível micro, ou seja, como o padrão de interações são construídos pelas pessoas se olharmos lá da parte de baixo da roda gigante? O que acontece no nível micro, nível do chão na vida cotidiana? O que aparecerá se esperarmos a roda gigante girar até chegar ao nível do chão? Basta descermos até o nível mais baixo da roda gigante para percebermos e entendermos as relações?

Tudo que desaparece quando olhado lá de cima reaparece instantaneamente quando olhamos a partir do nível do chão? E os sentidos atribuídos e partilhados que não percebíamos lá de cima? É fato que muita coisa que desaparece, quando olhamos de cima, reaparece quando olhamos da parte de baixo da roda gigante, mas não nos deixemos enganar pois isso pode não ser o suficiente para repararmos etnométodos em afloramento. Pessoas agindo e interagindo, por exemplo, podem surgir.

No entanto a etnometodologia vai dizer que não é o suficiente pois, nesse ponto ela radicaliza e simplesmente nos aponta que devemos esquecer a distinção entre os níveis macro e micro. Garfinkel, versando sobre a etnometodologia, nos indica que não basta descermos ao nível do chão se continuarmos presos à roda gigante. Será preciso sair da roda gigante e participar dos contextos sociais em que as próprias pessoas estão envolvidas (entrando na fila do sorvete, por exemplo) se quisermos perceber e compreender como os praticantes culturais compreendem os fenômenos que emergem/acontecem.

A etnometodologia não renuncia da participação de dentro do pesquisador para podermos buscar as compreensões a partir da perspectiva dos próprios praticantes culturais. Como os praticantes compreendem determinado fenômeno, como descrevem para si mesmos e para os outros. Para tanto é preciso que saíamos da roda gigante para atuar, agir, se envolver e tanto quanto possível pertencer as situações que estamos pesquisando.

De certo que isso não garantiu uma pesquisa completamente isenta de erros de descrição de fatos, mas também é verdade que tivemos maiores chances de descrevermos um fenômeno a partir da compreensão dos praticantes culturais e sem impor nossas próprias impressões.

Dessa forma, e a partir de (Coulon, 1995), a etnometodologia nos ajudará na busca pela compreensão de como nossos praticantes culturais se identificam e por meio de que estratégias eles chegam ao constructo de impressões compartilhadas da situação. Pesquisadores etnometodólogos não olham para os modos de como os praticantes culturais da pesquisa definem determinadas situações e nem para qual é a definição da situação deles, mas com esforço e de dentro das conjunturas, busca compreender as compreensões das situações e, por consequência, narrar os etnométodos que emergem para que eles mesmos lidem com tais contextos.

Na busca para compreendermos os acontecimentos vividos colaborativamente e, em rede, na formação de professores formadores da SEEDUC RJ durante a pandemia do novo coronavírus, a etnometodologia será uma das nossas parceiras metodológicas. Resgatamos aqui uma das questões de pesquisa que nos implica para colaborar ainda mais com nosso entendimento.

Na questão (como os professores formadores da SEEDUC RJ compreendem a sua própria formação em tempos de pandemia do novo coronavírus e como esse contexto afetou suas histórias de vida e formação?) temos

a intenção explícita de compreender o "como" eles compreendem e não necessariamente "o quê" compreendem. Para tanto, estamos cientes de que a questão acima implica em buscarmos mecanismos, instrumentos e dispositivos que empregaremos na construção dos caminhos das nossas compreensões.

Caminhante, são teus passos  
o caminho e nada mais;  
Caminhante, não há caminho,  
faz-se caminho ao andar.  
Ao andar se faz caminho,  
e ao voltar a vista atrás  
se vê a senda que nunca  
se voltará a pisar.  
António Machado.

Nesse recorte do poema "Proverbios y cantares", do espanhol António Machado encontramos pistas sobre onde pretendemos destacar nosso olhar de pesquisador. É fato que apresentaremos resultados, mas as emergências pelo caminho terão um lugar ainda mais relevante. Para materializarmos a ideia de investigar a racionalidade que orienta os atores sociais em suas ações na vida cotidiana, pretendemos desbravar caminhos nunca caminhados na busca por trazer à luz os acontecimentos que só poderão ser percebidos se descermos da roda gigante e caminhar pelos caminhos da pesquisa e dos praticantes como caminhantes de fato.

Para a etnometodologia a cultura não consiste apenas de normas, valores e itens morais, mas também de atos constitutivos, ou seja, consiste em modos de produção de sentidos a partir das situações que emergem pelos caminhos da vida em sociedade e dessa forma vai se dando ao invés de estar posta. Para a etnometodologia a cultura é claramente viva, pujante e efervescente numa movimentação sem fim.

A etnometodologia pariu a noção 'etnométodo' que consiste em métodos culturais utilizados pelas pessoas para produzir sentido nas situações vividas e, dessa forma, agir sobre essas mesmas situações. As ações são produzidas pelos praticantes culturais de forma apropriada a cada contexto. Outra questão de pesquisa que aqui contextualizamos é: (no contexto da pandemia do novo coronavírus e de ciberpesquisa-formação, que etnométodos emergiram, a partir de experiências formativas com a educação *online* (EOL) na formação de professores

formadores da SEEDUC RJ?), ou seja, desejamos saber que métodos culturais próprios nossos praticantes culturais, as professoras formadoras e professores formadores da SEEDUC RJ, cunharam a partir das situações vividas com a EOL para agirem frente a essas mesmas situações.

Para tanto adentramos e participamos das formações, vivenciando e cocriando os desenhos didáticos, vivendo os encontros síncronos e atuando nos assíncronos, ou seja, com o entendimento de que precisamos "estar com", decidimos, além de descer, deixar a roda gigante, embrenharmos pela praça para vivermos os momentos, as situações e os acontecimentos.

A etnometodologia diz e mostra em cada um de seus estudos que o modo pelo qual chegamos a uma compreensão compartilhada das situações sempre envolve linguagem e comunicação. No caso particular desse estudo buscaremos compreender as compreensões compartilhadas pelos praticantes culturais por meio das interfaces digitais que utilizaram em suas comunicações enquanto formavam e se formavam em distanciamento físico em tempos de pandemia.

A premissa central da etnometodologia repousa no pressuposto de que os agentes sociais são construtores dos processos de interação que se sucedem continuamente na vida cotidiana, e não meros reprodutores das regras que regem a normatividade social. Trata-se, assim, de uma ação reflexiva e interpretativa, tal como entendida por Garfinkel (2018).

Essa compreensão foi fruto das noções que o autor teceu com três referências fundamentais: as ideias de Parsons contidas em sua teoria da ação social, o interacionismo simbólico da Escola de Chicago e a fenomenologia de Schütz e Husserl. Para o sociólogo americano, o caráter ativo da ação social é o que permite aos agentes dar sentido a suas ações (SPOSITO, BUENO, TEIXEIRA, 2017).

Olhando para o meu próprio processo de formação como professor formador e pesquisador, quero aqui marcar um momento importante para a minha compreensão do que é pesquisar em educação à luz da etnometodologia e da ciberpesquisa-formação. No início do doutoramento, que se deu em março de 2019, o primeiro livro a mim indicado por minha orientadora, a professora doutora Edméa Santos (Méia), foi Etnometodologia escrito por Alan Coulon em 1995. Livro físico indicado e prontamente emprestado.

Méa ia aos nossos primeiros encontros presenciais no ano de 2019 com uma mala de viagem com rodinhas repleta de livros científicos. Era praticamente uma biblioteca ambulante; a "Méa livros", como denominávamos alguns orientandos nas mensagens digitais privadas. Uma riqueza que para quem estava no início do doutoramento como eu, parecia um oásis no deserto.

E foi Etnometodologia de Coulon que Méa me indicou e emprestou logo no segundo encontro presencial na nossa "mini *Harvard*"<sup>13</sup>. Foi a partir da leitura dessa obra que me percebi num equívoco epistemológico em minha prática. À medida que lia Coulon, participava dos encontros do GPDOC UFRRJ compreendendo a ciberpesquisa-formação e das aulas nas disciplinas do doutorado, como um pesquisador em formação, me percebi incoerente e me lembrei da afirmação de Paulo Freire que diz: "é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática." Freire (2003, p. 61).

Pois bem, foi nesse tempo que percebi minha prática de professor formador distante do que eu pensava e dizia. Lendo a obra de Coulon fui percebendo o quão fazia sentido aquelas noções, o quanto eu concordava com aquilo quando falava sobre formação em minhas palestras e formações que já tinham um pouco de eco em várias redes de professores pelo Brasil. Me percebi no que chamo de esquizofrenia pedagógica, ou seja, sentia-me dividido no meu próprio *fazerpensar* pedagógico.

Essa seria uma armadilha que nos jogaria direto ao debate das descrições não densas advindas do pensamento cognitivista?

Os cognitivistas têm um modelo diferente dos etnometodólogos sobre os processos de produção de sentidos. Trata-se de um modelo individualista que afirma que produzimos sentidos não por pertencermos a uma cultura compartilhada e não usando um conhecimento culturalmente cocriado e fundamentado, o que poderíamos chamar de "saber com" (WATSON, 2017), mas que produzimos sentidos das situações cotidianas cognitivamente, por meio do processamento das informações no cérebro enquanto recebemos sinais exteriores através dos olhos,

---

<sup>13</sup> Mini *Harvard* é o apelido informal e carinhoso da sala da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), campus Seropédica, onde nosso grupo de pesquisa GPDOC UFRRJ se encontrava semanalmente.

ouvidos e do nariz, por exemplo. Assim sendo, nosso cérebro processa essas informações recebidas e atribui sentido a uma determinada situação.

A etnometodologia argumenta contra o modelo cognitivista apesar de concordar que nós seres humanos somos detectores de padrões muito ativos, mas sobre o 'como' detectamos esses padrões, a etnometodologia diverge fortemente. Para a etnometodologia a razão pela qual podemos nos comunicar com os outros é por compartilharmos os mesmos mecanismos de linguagens e as mesmas técnicas culturais chegando a uma definição particular de uma determinada situação também particular, com pessoas particulares gerando modos particulares de agir naquela situação, ao invés de um modelo psicológico reducionista. (WATSON; GASTALDO; 2015).

A etnometodologia é uma forma de sociologia, mas se posiciona contra a sociologia praticada do topo da roda gigante. Lidando com grandes teorias sociais, algumas sociologias demonstram uma visão particular do que somos como membros da sociedade. Garfinkel, 2018 citou essa visão como a de um "idiota cultural", ou seja, o membro da sociedade seria visto como uma espécie de fantoche sem a capacidade de pensar, produzir e partilhar sentidos.

Tal visão sociológica também nos eximiria da capacidade de interagir com os outros, enfim, sem a capacidade de fazer nada por si próprio e só responder as forças abstratas da sociedade como um todo que vão 'empurrando' as pessoas por aí. Garfinkel, 2018 cita o sociólogo Émile Durkheim para justificar essa interpretação trazendo uma afirmação em que dizia que se as pessoas possuísem algum conhecimento sobre a sociedade, esse conhecimento seria uma ilusão, seria equivocado, ou seja, Durkheim, lá do alto da roda gigante obteria uma visão de que as pessoas não pensam, não escolhem, não produzem suas próprias interpretações das/nas relações sociais e, por fim, não se comunicam.

Seria como se fôssemos alienígenas acéfalos, não uma pessoa real. Portanto a etnometodologia sugere que desçamos do topo da roda gigante e mais, que saíamos dela em nossas pesquisas, adentremos nossos campos de investigação para vermos o que as pessoas dizem e fazem em contextos reais do cotidiano. Dessa forma a ideia de imbecil cultural perde totalmente a sustentação, pois será possível compreendermos que nossos praticantes culturais se juntam, cooperam, colaboram, cocriam para produzir sentidos em suas ações.

Veremos também que não se trata de fantoches, mas de pessoas que agem e se comunicam ativamente nas situações comuns de suas vidas cotidianas. Enfim, a ideia da etnometodologia sobre os membros da sociedade e cunhada a partir do abandono da roda gigante e consequente mergulho social é a de cocriadores culturais. Assim sendo, com a valorosa contribuição da etnometodologia sabemos que, se podemos olhar, por que não ver e reparar?

Nossas inspirações de pesquisa implicada exploram polinizações etnometodológicas, mais especificamente em sua versão etnopesquisa crítica e formação, que Macedo nos apresenta em sua obra "Etnopesquisa Crítica Etnopesquisa-Formação" do ano de 2010. Para Macedo pesquisar é uma aventura pensada. Aventura essa que está certa do inesperado, do imprevisto, da contingência e da coragem de que, além da certeza incerta dos acontecimentos, toma como constructo desse próprio processo todas essas facetas como o próprio caminho que vamos construir ao caminhar pesquisando.

Dessa forma, nos preparativos para nossa viagem de desbravamento em nosso campo de pesquisa, levamos a tiracolo a etnopesquisa crítica e a etnopesquisa-formação, pensando na nossa própria aventura de pesquisar com e na formação de professores formadores do Estado do Rio de Janeiro e, por considerarmos uma opção coerente para a nossa bagagem de estratégias de compreensão de produção de sentidos. Também como potência para um olhar capaz de ver e reparar os dilemas, as voltas, os labirintos e as simbolizações práticas presentes em quaisquer movimentos de pesquisa em que a condição humana esteja presente (MACEDO, 2010).

Com edificação etnometodológica, a etnopesquisa crítica é diretamente influenciada pela tradição etnográfica, ou seja, inquieta-se com os processos que constituem o ser humano em sociedade, volta-se para a compreensão do como ocorrem as organizações dando-se nas ordens socioculturais e busca compreender a cultura como algo que atravessa todas as ações humanas, enquanto as constitui e organiza por meio de etnométodos que emergem com esses movimentos (MACEDO, 2010). Contar com a etnopesquisa crítica a partir de Macedo, para além do já argumentado como justificativa, apresenta-nos, entre outras potências, a da "descrição densa" de Geertz, 1978.

Como um dos nomes mais expressivos das ciências sociais, Geertz, 1978 rompeu com a ideia da antropologia estrutural apresentando a noção de

antropologia interpretativa. A principal ideia da antropologia estrutural é a de que todas as culturas compartilham estruturas ou ideias comuns e que, de certa forma, determinam seus funcionamentos, ou seja, pormenorizando, nossas ações sociais seriam regidas por grandes estruturas determinantes e que, de certa forma, ditariam as ações individuais e ou coletivas.

Tais estruturas não seriam visíveis e por isso mesmo foram chamadas de representações mentais. Todas as manifestações culturais seriam, de certa forma, pré-determinadas, amodeladas e interligadas por algo em comum. Para a antropologia estrutural, a etnografia perderia valor sem deixar de fazer parte do processo de compreensão da organização social. A centralidade da antropologia estrutural seria voltada para o macro que, por sua vez, seria impossível de ser visto, mas que influenciaria todas as nossas ações, quaisquer que elas sejam.

Para compreender as culturas e as ações sociais, a defesa das estruturas macro, indicariam que ficássemos no alto da roda gigante? Já para Geertz, 1978, inspirando-se na ideia de ação social da sociologia compreensiva de Weber, 1977, na antropologia interpretativa a compreensão da cultura dá-se a partir da percepção que os indivíduos têm sobre si mesmos e sobre suas ações tanto individuais quanto coletivas.

“A ação social (incluindo tolerância ou omissão) orienta-se pela ação de outros, que podem ser passadas, presentes ou esperadas como futuras (vingança por ataques anteriores, réplica a ataques presentes, medidas de defesa diante de ataques futuros). Os ‘outros’ podem ser individualizados e conhecidos ou uma pluralidade de indivíduos indeterminados e completamente desconhecidos”. (WEBER, 1977, p. 139).

A partir disso, Geertz, 2018, defende que devemos fazer um deslocamento e deixarmos a ideia das grandes instituições e estruturas que Strauss defendia e mergulharmos nas ações dos indivíduos. Como nossos atores (professores formadores da SEEDUC RJ) dão significados para as ações sociais na formação durante a pandemia do novo coronavírus? E ainda, quais significados atribuem às suas próprias ações?

Essas são questões disparadoras que nos movem na direção da compreensão da compreensão de nossos praticantes culturais e que, se vistas do alto da roda gigante, sem podermos descrevê-las densamente, nos parece ser impossível de serem compreendidas.



Do ponto de vista da compreensão das relações sociais, socio antropologicamente, esse estudo orienta-se na etnometodologia (de inspiração antropológica interpretativa) e na etnopesquisa crítica (de inspiração na própria etnometodologia) por motivações que nos aproximam de Weber, Geertz, Garfinkel, Coulon, e Macedo sobre a ideia de que a cultura se dá, constitui-se, e não é dada nas ações sociais.

Por isso, a descrição densa nos acompanhará na busca por compreendermos como tais ações organizam-se e criam situações e soluções em colaboração, além de buscarmos compreender como os atores sociais compreendem essas mesmas ações sociais. Geertz, 1978 indica como recurso necessário e fundamental para entendermos a produção cultural de conhecimentos a partir da antropologia interpretativa, a descrição densa. Para o autor a cultura é produto da ação dos seres sociais que atuam dando significado a sua própria realidade.

"Acreditando como Max Weber, que o Homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado" (GEERTZ, 1978, pág. 84).

O conceito de cultura defendido por Geertz, 1978 é essencialmente semiótico, ou seja, o comportamento humano e os significados produzidos (resultados produzidos) por ele são carregados de conteúdo simbólico que devem ser lidos e interpretados como um texto. O conceito de descrição densa é, para Geertz, o resultado de uma compreensão da análise antropológica realizada a partir da vivência dos fenômenos sociais que emergem a partir das ações sociais, e não uma forma de observação na tentativa de explicar tais fenômenos. É, por tanto, uma busca por compreender e não explicar os fenômenos socioculturais.

Do alto da roda gigante pode ser possível a conquista de um bom ponto de observação para tentativas de explicação, mas não para compreensão de fenômenos sociais. Na descrição densa o pesquisador não deve buscar conceitos abstratos que poderão ser aplicados em realidades sociais outras, mas ver, olhar e notar para compreender os conceitos que emergem naquela particularidade e realidade específicas.

A abordagem interpretativa realizada a partir da consideração do contexto em um processo hermenêutico é a abordagem feita a partir da descrição densa. Para o autor a descrição densa reside na não separação entre a etnografia (coleta de dados) e a etnologia (interpretação dos dados), ou seja, ao registrar os dados no campo, nós pesquisadores os interpretamos na vivência do próprio contexto. O autor avança e afirma que a descrição etnográfica densa é "a tentativa de salvar o "dito", o "visto" e o "escutado", de sua extinção e fixá-lo em formas pesquisáveis" (Geertz, 1978, pág. 31).

A etnopesquisa crítica corrobora com a etnometodologia apontando, de forma axiomática, que as descrições advindas das análises do conjunto da empiria produzida em uma pesquisa científica que, por sua vez, se propõe a compreender relações sociais específicas, não dispensa, em hipótese alguma, as vozes dos agentes sociais no âmago dessas mesmas relações.

"No processo de construção de conhecimento, a etnopesquisa crítica não considera os sujeitos do estudo um produto descartável de valor meramente utilitarista. Entendo como incontornável a necessidade de construir juntos; traz pela via de uma tensa interpretação dialógica e dialética a voz do ator social para o corpus empírico analisado e para a própria composição conclusiva do estudo." (Macedo, 2010, pág. 10).

Para nós, construir conhecimento enquanto formamos e nós formamos, implicará, assim como implica para a etnopesquisa crítica, fazer junto, manufaturar com os praticantes culturais. As vozes e as ações sociais dos praticantes culturais serão constituidoras, incluindo dilemas, paradoxos e contradições (com todos os seus significados e signos). Serão estrutura e sustentação da interpretação e, por consequência, fundantes nas conclusões de nossa pesquisa.

Os atores sociais não serão tidos como meros fornecedores de dados explorados, mas cocriadores e coparticipantes do que Macedo chama de "construtos de primeira ordem" (MACEDO, 2010, pág. 12). A criticidade residirá no pensamento de que não há ciência isenta, neutra ou apartidária. Nossa opção pela composição com a etnopesquisa crítica, para além da proposta de construir conhecimento-com, reside no fato de que o que se quer saber nessa forma de fazer ciência é, conforme afirma Macedo "como se estrutura a estrutura social?"; como

os sujeitos imersos nos seus coletivos sociais significam e ressignificam suas ações e agem?

Com a intenção de formarmos e pesquisarmos ‘com’ nossos praticantes culturais (os professores formadores da SEEDUC RJ), saindo da roda gigante e vivenciando, em plena ebulição, a prática social como constructo cultural, compreendemos ser possível buscarmos, com a colaboração dos dispositivos que acionarmos, a(s) resposta(s) para uma das questões dessa investigação que é: que rastros e autorias os professores formadores da SEEDUC RJ expressaram considerando o contexto da pandemia do novo coronavírus, suas itinerâncias e experiências vividas?

Pesquisar e formar ‘com’, na cultura contemporânea, conta com outro arrimo metodológico cunhado no ano de 2005 e constantemente atualizado por Edméa Santos e o GPDOC. Essa investigação pretende colaborar atualizando, enquanto se aventura de forma pensada, o método da ciberpesquisa-formação (SANTOS, E., 2005, 2014, 2019). No próximo capítulo apresentamos nosso entendimento sobre o processo de produção de conhecimento na contemporaneidade devidamente coerente, sob o ponto de vista epistemológico, com nossa ousada bricolagem metodológica.

### 3 OLHARES E REPARAÇÕES MULTIRREFERENCIAIS

Macedo (2016) afirma que, para além de uma decisão teórico-metodológica, trabalhar na direção que defenderemos nesse capítulo implica assumir, também, uma perspectiva ética e política. Nesta condição, a prática cultural aprendente gera em nós, pesquisadores, um olhar compreensivo e implicado, de quem aprende com os atores da pesquisa, na qual a “bricolagem metodológica, a sagacidade, a escuta sensível de pontos de vista e a imaginação teórico-metodológica” (p. 60) estão envolvidas, na busca de pedaços de teorias heterogêneas para a compreensão dos fenômenos, sem, contudo, misturar essas diferentes linguagens, ou reduzi-las umas às outras. A riqueza de sua diversidade não cabe no singular, não se enquadra e não se molda.

Nesta investigação, uma das inspirações epistemológicas é a multirreferencialidade segundo Ardoino, 1998. O desafio que me incumbi é o de compreender fenômenos complexos que emergirão no campo constituído em contextos de Educação, formação e cibercultura. São acontecimentos que, por sua natureza de imprevisibilidade e surpresa carecem de olhares que vão além do alcance da observação e constatação típicas de modelos hipotético-dedutivos positivistas.

Para Fagundes e Burnham (2023), a multirreferencialidade, que surge de uma reflexão sobre a prática, é uma abordagem que assume plenamente a hipótese da complexidade do real, mas de forma diferenciada da inter/transdisciplinaridade. A multirreferencialidade não pretende ser uma integração (soma) de conhecimentos; ao contrário, postula o luto do saber total, posto que quanto mais se conhece, mais se cria áreas de não-saber. (FAGUNDES; BURNHAM, 2023, v. 5, p. 48).

Uma pesquisa científica respaldada na multirreferencialidade, apoia-se num processo em que o método, a criação dos dispositivos de pesquisa, as noções que emergem, entre outros elementos, vão se concebendo na dinâmica do processo investigativo. Para nós, a multirreferencialidade, como um dos sustentáculos da pesquisa, é uma forma de consideração dos emergentes e variados pontos de vista, das vivências de cada um, concepções e sentires plurais. Enquanto a abordagem positivista nos ensina que, para produção de resultados numa pesquisa, seguir na

rota do objetivo pré-definido, da hipótese a todo e a qualquer custo é alicerce da "boa" ciência, à luz da multirreferencialidade projetamos um olhar duplo e diverso para nós mesmos e para o objeto de estudo, deixando a todo tempo objetivos e hipóteses passíveis de metamorfoses conforme emergem acontecimentos, na maioria das vezes, inesperados.

Não é possível predizer onde ou como se dará um acontecimento, ele acontece. Por mais esperado que seja, não é previsível; ele simplesmente acontece. Como pesquisadores multirreferenciais e ciberculturais, podemos observar e aprender com o acontecimento, mas não o produzir de maneira induzida. É preciso um olhar atento, um exercício de investigação para aprendermos sobre e com os sentidos e significados dos acontecimentos.

A abordagem epistemológica multirreferencial aproxima-se coerentemente da etnometodologia por, de certa forma, permitir uma certa explicação e elucidação do não-dito, daquilo que está nas entrelinhas, do movimento latente, implícito nas práticas sociais, fora da roda gigante, entre elas a educação (ARDOINO, 1998). Dessa forma, nossa busca por compreender o não-dito, implicará olhar junto, de dentro para fora e não o contrário. Implicará não tão somente em extrair dados enquanto observamos os sujeitos, mas coparticipar, com os praticantes culturais, atuando na pesquisa, na produção e compreensão dos dados e dos fenômenos que emergem. Implicará, enfim, em descer e sair da roda gigante entranhando-me no meu campo de pesquisa.

Minha dificuldade em compreender que os sujeitos de pesquisa, para além de analisados, medidos, investigados e observados, podem e devem ser considerados praticantes, partícipes, atores e autores no processo investigativo, residia em minha frágil formação acadêmico-teórica que, a partir dos encontros do nosso grupo de pesquisa docência e cibercultura (GPDOC UFRRJ) e das disciplinas cursadas em meu doutoramento, principalmente aquelas sob o comando de minha orientadora, a professora doutora Edméa Santos, coloca-se em transformação quando sou apresentado a epistemologias outras como a multirreferencialidade de Jacques Ardoino.

Nesse contexto me percebi confuso e emaranhado em dúvidas enquanto minhas antigas certezas sobre pesquisas científicas se despedaçavam a cada aula, a cada encontro GPDOC e a cada Live assistida. Questões como: como perceber, compreender e considerar as vozes e os caminhos trilhados e os acontecimentos

que me atravessarão e meus sujeitos de pesquisa? Que tipo de dispositivo de produção de dados me ajudaria nessa ousada tarefa? E as interfaces digitais, ora entendidas como ferramentas na prática docente? Que tipo de ambiências formativas originais elas poderiam criar? Como assim percebê-las como linguagem e não como instrumentos (SANTAELLA, 2021)? Como lançar-me em um processo investigativo que não sou o único especialista expert e que se preparara para ser imune aos imprevistos? Com a multirreferencialidade como esteio do processo de produção de conhecimento e, considerando o contexto da cibercultura que me implico para o desafio de compreender as compreensões que emergem e emergirão com essa pesquisa.

A multirreferencialidade representa um processo em que o método, a criação dos dispositivos de pesquisa, as noções que emergem, entre outros elementos, vão se configurando na dinâmica do processo investigativo. Além de Jacques Ardoino, buscamos inspirações multirreferenciais em Joaquim Barbosa, Sergio Borba, Guy Berger e Roberto Sidnei Macedo. Conhecida como epistemologia das práticas, a multirreferencialidade é um modo de ver o mundo, um modo de aprender. Diferente da fragmentação presente na ciência cartesiana/moderna onde hipóteses ancoram as pesquisas e, no fim, aquilo que corrobora é a centralidade nas discussões no texto de pesquisa, na pesquisa multirreferencial lançamos um olhar duplo e plural para nós mesmos e para o objeto de estudo (MACEDO, 2012b).

Berger, 2012 dissertando sobre a compreensão de Ardoino sobre a multirreferencialidade, destaca como, para aquele autor, a prática marca profundamente a noção de multirreferencialidade. A prática não no sentido de ser verificada, mas no sentido de ser colocada à prova, de ser realizada. Ao apresentar a possibilidade da criação como uma outra forma de pensar a razão, Ardoino, segundo Berger, opõem-se "ao modelo de racionalidade racionalizante, que consiste sempre em reintegrar, em rearticular o novo ao antigo, o não conhecido ao conhecido, em uma espécie de integração a um conjunto de conhecimentos" (Berger, 2012, pág. 25).

Enquanto pensava na narração do meu próprio processo de superação da racionalidade científica e, com a ajuda de Berger e os demais autores citados, compreendia que pesquisar é uma aventura pensada (MACEDO, 2010), mas também consiste em abrir-se, confrontando posições clássicas do pensamento epistemológico, ao imprevisto, às surpresas e à criação, lembrei-me da canção

lançada há 42 anos como o primeiro single do álbum *Breakfast*, escrita por Rick Davies e Roger Hodgson e interpretada por esse último, a canção *The Logical Song* (em português: a canção lógica) da Banda Britânica Supertramp (*THE LOGICAL...*, 1979). Na canção é descrita, de forma precisa e poética, a lógica passagem da infância para a vida adulta. A letra é um relato de perda da inocência infantil ao mesmo tempo em que condena o sistema educacional que, para o autor, não é centrado nem no conhecimento e nem na sensibilidade. A canção conta a história de um menino que é retirado do ambiente frutífero, intocável, repleto de espantos, admirações, estranhezas e fascínios por conta dos acasos da/na infância e colocado na escola para, segundo a canção, tornar-se, sob pressão, um conformista dependente e, por consequência, um doente. Lá, é preparado para um futuro desprovido de espontaneidade, de surpresas e imprevistos em suas ações, bem como para entender que o único caminho para o desconhecido é aquele que perpassa por algo já conhecido.

No encontro com a multirreferencialidade de Ardoino, a partir do ano de 2019 no doutoramento, me percebi fazendo o trajeto contrário ao descrito na canção do Supertramp, ou seja, do infrutífero ao fascínio dos acontecimentos. Licenciado em educação física no ano de 1991, somente em 2016, ano em que iniciei o mestrado, me dediquei a desenvolver uma pesquisa científica.

Até então, minha prática docente, apesar de sempre pautada pela crítica às imposições e a forte tendência transformadora e progressista, era referenciada em epistemologias positivistas. O achado multirreferencial me faz avistar como fecunda, repleta de espantos, admirações, estranhezas e fascínios, a ciberpesquisa-formação.

Um dos elementos mais caros para a multirreferencialidade é a noção de heterogeneidade. Caro e radical ao ponto de Ardoino, segundo Berger, lembrar que ela deva aparecer em todas as situações e emergências dos atores da pesquisa e, como exemplo, cita uma situação de formação onde formados, formadores e demandantes da formação deveriam, constantemente, confrontar suas perspectivas. (BERGER, 2012).

Para a multirreferencialidade a cultura tão variada e rica se permite ser lida a partir de situações que são caracterizadas pela heterogeneidade, pelo contraste e por múltiplos pontos de vista (plurais). Tanto no nível das práticas, da ação, que requerem por si só formas alternativas de inteligibilidades pertinentes, a partir do

momento em que estas práticas são pensadas em termos de complexidades e não mais somente consideradas passíveis de ser decompostas, quanto ao que se refere às pesquisas, a abordagem multirreferencial propõe-se a distinguir e a especificar, forçada a reconhecer a sua heterogeneidade, as éticas como as linguagens descritivas correspondentes.

A pluralidade é reconhecidamente constituída por heterogeneidades que não se manifestam apenas como acidente, mas sim enquanto constitutivas da própria realidade tomada na sua complexidade, religando dialeticamente por meio da práxis, o coletivo e o particular, a identidade (a permanência do sujeito) e a alteração (o outro enquanto resistência, negatividade e limite e não apenas a ideia do outro usualmente contida na palavra alteridade). Esta compreensão é uma das bases da multirreferencialidade. (FAGUNDES; BURNHAM, 2001).

Macedo nos indica o quão a noção de multirreferencialidade possui potencial edificador como "perspectiva epistemológica e política significativa para o campo da relação com a pluralidade dos saberes e das formações" (Macedo, 2012b, pág. 38). É fato que o pensamento multirreferencial não se satisfaz quando assegura a pluralidade e a heterogeneidade, mas é também atitude política perante as sequelas resultantes de um jeito uno de produzir conhecimento ordenado e baseado na ciência positivista, que se entende como plena, absoluta e uni referencial.

Especificamente relacionado a formação, Macedo aponta que a abordagem multirreferencial trata-se de uma proposição de superação da disciplinarização fortemente enraizada nos modelos academicistas, ressignificando criticamente para que passe a ser percebida como mais uma das referências importantes para dialogarmos com os acontecimentos. Um desmonte da suficiência positivista. (MACEDO, 2012b).

Uma das teorias das Ciências da Educação que tende a provocar sentimentos opostos, ou seja, flutuando entre ser adotada, amada e ser odiada, a multirreferencialidade, segundo Berger, não é sinônimo de pluridisciplinaridade e nem mesmo a mobilização de certo número de campos do conhecimento, mas uma forma, por meio inclusive da noção de linguagem em Bakhtin, de acessar a perspectiva do outro, do praticante cultural.

Forma esta que lança mão da noção de heterogeneidade, isto é, da recombinação de campos do saber que normalmente são específicos, mas sem



nenhuma pretensão de unificá-los. Enquanto construímos o mundo e, por consequência, a nós mesmos, a multirreferencialidade emerge como insumo prático político e crítico nesse processo de dialogar com o que é possível e como forma inseparável de lidar com a heterogeneidade.

A multirreferencialidade não pretende ser uma integração (reunião) de conhecimentos; ao contrário, propõe o finamento do saber total, posto que quanto mais se conhece, mais se cria áreas de não-saber. “Quanto maior é a área iluminada, maior será a área de sombra” (FAGUNDES; BURNHAM, 2001, p. 39). A multidimensionalidade, por exemplo, remete à ideia de que é possível explicar uma realidade, ou um fato, por meio da demonstração das variáveis explicativas que o constituem e que permitem considerá-lo em sua totalidade.

Para Coulon (1998), se isto pode ser considerado uma necessidade nas ciências da matéria, o mesmo não ocorre nas ciências humanas, porque estas são confrontadas com as práticas sociais. Nestas últimas, não basta adicionar “dimensões” (como se fossem camadas sobrepostas por exemplo) para produzir uma análise que leve em conta as diferentes posturas que representam.

A especificidade da abordagem multirreferencial não é a complementaridade, a aditividade, a pretensão da transparência e de um controle possível, todavia marca a afirmação da impossibilidade de um único ponto de vista, considerando assim, todos os possíveis pontos de vista. É também a indicação da insuficiência mútua dos diversos campos disciplinares entre si e em relação a outras formas de organização do conhecimento (Berger, 1988 Apud Coulon, 1998).

Abundante em noções, a multirreferencialidade será uma parceira epistemológica com esforço voltado, inclusive, para rechaçar a ideia de monorreferência da ciência moderna. A noção de implicação, por exemplo, guiará para um olhar diversificado, variado, olhar para si, o perceber-se e, ao mesmo tempo, captar, compreender os processos formativos que se passam no exterior na relação com a ciberpesquisa-formação.

A multirreferencialidade sugere que o processo de construção de conhecimento não se efetiva sob a proteção exclusiva de uma determinada racionalidade. Pelo contrário, o compreender e o conhecer se estabelecem com base em motivações mais profundas do pesquisador, de seus desejos, de suas projeções pessoais, das suas identificações e de sua trajetória pessoal. Nesse

sentido, podemos afirmar que a conexão entre sujeito e objeto propicia tanto o desvestir de um, quanto do outro.

Com a noção de implicação é possível reconhecer que o conhecimento construído no âmbito da abordagem multirreferencial é da ordem da intersubjetividade, o que significa admitir que a produção de conhecimento implica um processo de negociação entre as variadas referências que compõem o conjunto das representações de cada praticante cultural incluído no processo, ou seja, o conhecimento se produz a partir da heterogeneidade contida nas relações que se estabelecem no campo de pesquisa. Implicação que emerge como uma fonte de potências criadoras e, também, como um modo de criação na relação com o processo formativo (MACEDO, 2015).

Em nosso campo de pesquisa e formação percebemos a relevância do olhar multirreferencial principalmente por desejarmos compreender os fenômenos sociotécnicos que emergirão das relações dos professores formadores da SEEDUC RJ em tempos de cibercultura, pandemia e restrição de encontros físicos. Num recorte destacado nos últimos seis anos, buscamos, em alguns dos principais repositórios de teses e dissertações do Brasil, por investigações científicas que tivessem em suas centralidades a formação de professores formadores.

A partir desse delineamento encontramos o total de oito trabalhos defendidos, onde a maioria encontrada, com a exceção de um, mostra-se apoiada em métodos e estratégias como o uso único de questionários com perguntas fechadas, por exemplo. Tais estratégias, devotadas exclusivamente ao *modus operandi* da pesquisa positivista, parecem compor uma hegemonia modelar de fazer pesquisa na formação de professores formadores com forte predominância da razão sobre os fatos da experiência implicando num inevitável afastamento prévio da realidade empírica e uni referencial.

Aqui não pretendemos descartar nem, de forma alguma, desmerecer métodos e pesquisas outras, até porque podemos em algum momento, por desejo ou emergência, lançarmos mão de uma enquete, arguição ou questionário. No entanto sabíamos que a utilização de somente o feitiço positivista de pesquisar não daria conta da aventura pela busca de respostas para nossa curiosidade científica.

Respostas essas que serão parte do nosso combustível na busca por nossos objetivos e questões de pesquisa, pois buscaremos entender, perceber, apreender, atinar e compreender as compreensões dos nossos praticantes culturais usando e

considerando para isso, métodos e etnométodos criados, que criaremos e que emergirão.

Macedo (2010) nos lembra do conceito de erosformação, tão comentada por Gaston Pineau, e afirma que não há formação sem desejo, haja vista que ele constitui a erótica implicada à constituição do sujeito e sua formação. Segundo o autor, considerando a formação como experiência do sujeito, o imaginário a constitui de forma ineliminável.

O positivismo nega à ciência qualquer possibilidade de investigar a causa dos fenômenos naturais e sociais, considerando este tipo de pesquisa inútil e inacessível, voltando-se para a descoberta, o estudo das leis (relações constantes entre os fenômenos observáveis) e assim, subordinando a compreensão à observação. Considerado o pai do positivismo, Auguste Comte "definiu" a palavra "positivo" em sua obra "Apelo aos conservadores" de 1855 com sete significados: real, útil, certo, preciso, relativo, orgânico e simpático, ou seja, sem espaço para o acontecimento, para a surpresa e para o inesperado.

Nesta investigação pretendemos reconhecer a pluralidade e a heterogeneidade, noções caras para a multirreferencialidade, na busca por um novo ângulo de compreensão dos fenômenos educativos. Esse reconhecimento é apontado por Ardoino, 1998 como essência medular da multirreferencialidade. Na pesquisa por trabalhos na área de formação de professores formadores encontramos um que buscou uma perspectiva outra de compreensão dos fenômenos sociais.

Numa brilhante bricolagem entre a multirreferencialidade com a pesquisa com os cotidianos e colaborando inclusive com a atualização do método ciberpesquisa-formação, a tese de doutoramento intitulada "Formação de formadores e educação superior na cibercultura: itinerâncias de grupos de pesquisa no Facebook" de autoria de Rosemary Santos e defendida no ano de 2015 no Programa de Pós-graduação em Educação (PROPED) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), inspira-nos no sentido de que a abordagem multirreferencial gera um ambiente de entrecruzamento de múltiplos pontos de vista, olhares, entendimentos e percepções (SANTOS, Rosemary, 2015).

Pretendemos trazer para discussão em nossa investigação, alguns elementos da abordagem multirreferencial desenvolvida por Jacques Ardoino para a compreensão dos fenômenos sociais e, mais especificamente, aqueles que se

delimitam no campo da educação, enfocando especificamente alguns desdobramentos epistemológicos. Esta abordagem, à medida que pretende circunscrever e assegurar a complexidade de fenômenos emergentes nas relações sociais, pressupõe a conjugação de uma série de referências de tal forma que elas não se reduzam umas às outras e nos levem a um tipo de conhecimento que se diferencia daquele que é concebido na ótica do cartesianismo e do positivismo, caracterizando-se, principalmente, pela pluralidade e heterogeneidade.

Achamos importante, nesse momento e até para compor uma melhor compreensão sobre a multirreferencialidade, uma breve explicação da perspectiva epistemológica positivista que é marcada pela visão elementarista e determinista sobre a realidade. Essas visões são próprias da física newtoniana na qual a metáfora utilizada para descrever o universo, como uma máquina perfeita, é marcada pelo pensamento cartesiano (CAPRA, 1982).

Certamente, a concepção de uma realidade absoluta, supra histórica, governada por leis imutáveis, apresenta uma longa história no pensamento ocidental. Ela remonta à antiguidade grega, em que a concepção de uma realidade estável, fixa, na qual a mudança é uma ilusão (pensamento filosófico pré-socrático de Parmênides), se opunha à concepção de uma realidade fluída, processual, na qual o estável é uma ilusão (ideia defendida por Heráclito de Éfeso, considerado o “pai” do pensamento dialético).

Em linhas gerais, o positivismo apresenta as seguintes características (González Rey, 1997):

- separação excludente entre sujeito (pesquisador) e objeto de estudo (a vista do alto da roda gigante);
- a subjetividade e a afetividade são consideradas de forma pejorativa, como fonte de erro;
- supervalorização do método e desprezo pela teoria e interpretação: visão instrumentalista do conhecimento;
- crença no empreendimento científico como algo neutro, objetivo;
- o método científico é considerado de forma monolítica (o que varia são os objetos de estudo, o método de investigação é o mesmo para todas as ciências);
- os objetivos da ciência seriam a descrição imparcial, a predição e o controle sobre a realidade.

A perspectiva multirreferencial propõe, por sua vez, abordar as questões anteriores tendo como objetivo estabelecer um novo “olhar” sobre o “humano”, mais plural, a partir da conjugação de várias correntes teóricas, o que se desdobra em nova perspectiva epistemológica na construção do conhecimento sobre os fenômenos sociais, principalmente os educativos.

Nesse sentido, a abordagem multirreferencial pode ser considerada como uma (entre várias) resposta às críticas que são dirigidas aos modelos científicos estruturados a partir do racionalismo cartesiano e do positivismo comteano. Japiassu (1975) assinala que quando as ciências humanas se instauraram elas buscaram seu reconhecimento e sua legitimidade como ciências apoiando-se em paradigmas então consagrados pelas ciências naturais.

Objetividade e neutralidade são almejadas em direção a um conhecimento positivo da realidade humana. Buscar nas ciências naturais os meios para garantir a legitimidade científica fez com que as ciências humanas assumissem os pressupostos da primeira, incorporando uma perspectiva epistemológica e, em consequência, uma perspectiva metodológica que não lhe é própria, o que não nos possibilita explicitar os fenômenos humanos em sua profundidade – em sua complexidade.

[...] quer dizer que no lugar de buscar um sistema explicativo unitário as ciências humanas necessitam de explicações, ou de olhares, ou de óticas, de perspectivas plurais para dar conta um pouco melhor, ou um pouco melhor, da complexidade dos objetos. (Ardoino, 1998, p. 4).

[...] análise multirreferencial das situações das práticas dos fenômenos e dos fatos educativos se propõe explicitamente uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, os quais não podem reduzir-se uns aos outros. Muito mais que uma posição metodológica, trata-se de uma decisão epistemológica. (ARDOINO, 1998).

Firmados nessa posição de Ardoino, temos uma nova perspectiva para a compreensão dos fenômenos educativos: a da pluralidade e da heterogeneidade. Reconhecer a necessidade de um olhar múltiplo para a compreensão dos fenômenos emergentes nas relações educativas demanda por um lado, uma ruptura com o pensamento linear, unitário e reducionista característico do

“paradigma de simplicidade” e, de outra forma, em privilegiar o heterogêneo, como ponto de partida para a construção do conhecimento.

A visão não complexa das ciências humanas, das ciências sociais, implica pensar que existe uma realidade econômica, por um lado, uma realidade psicológica, por outro, uma realidade demográfica, mais além e assim por diante. Acreditamos que essas categorias são realidades, mas esquecemos que, no econômico, por exemplo, estão as necessidades e os desejos humanos. Por trás do dinheiro, existe um mundo de paixões. “A consciência da complexidade nos faz compreender que não poderemos escapar jamais à incerteza e que jamais poderemos ter um saber total: a totalidade é a não verdade” (Morin, 1996, p. 100-101).

Nossos objetivos nesta investigação começam com o verbete “compreender” por conta de, na abordagem multirreferencial não se ter a pretensão de “esgotar” o objeto de estudo. Analisar, nesse contexto, não se define mais por sua capacidade de recortar, de decompor, de dividir/reduzir em elementos mais simples, mas por suas propriedades de “compreensão”, de “acompanhamento” dos fenômenos vivos e dinâmicos (Ardoino, 1998, p. 9).

A multirreferencialidade (Ardoino) articula-se com a ideia de “complexidade” (Morin) e com a crença de que a barbárie dos tempos modernos, como a barbárie de todos os tempos, está no pensamento simplificante.

“Designamos algo que, não podendo realmente explicar, vamos chamar de complexo. Por isso que existe um pensamento complexo se este não será um pensamento capaz de abrir todas as portas [...], mas um pensamento onde estará sempre presente a dificuldade”. (Morin, 1996, p. 274).

O termo complexidade traz em seu cerne confusão, incerteza e desordem. Para Morin, ele expressa “nossa confusão, nossa incapacidade para definir de maneira simples, para nomear de maneira clara, para pôr ordem em nossas ideias” (Morin, 1996, p. 21). Conforme suas palavras, o pensamento complexo é visto como uma:

“[...] viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real, e de saber que as determinações – cerebral, cultural, social, histórica – que se impõem a todo o pensamento codeterminam sempre o objeto de conhecimento. É isso que eu designo por pensamento complexo”. (Morin apud Petraglia, 1995, p. 46)

Tal posição é claramente distinta da perspectiva epistemológica do conhecimento científico tradicional (cartesiano/positivo), pois este último foi concebido durante muito tempo, e ainda é frequentemente, como “tendo por missão dissipar a aparente complexidade dos fenômenos, com o intuito de revelar a ordem simples a que obedecem” (Morin, 1996, p. 21). A necessidade do pensamento complexo se impõe, portanto, quando o pensamento simplificador encontra seus limites, suas insuficiências, suas carências. No entanto, cabe ressaltar que a complexidade não elimina a simplicidade.

A educação é entendida, no âmbito da abordagem multirreferencial, “como uma função global, que atravessa o conjunto dos campos das ciências do homem e da sociedade, interessando tanto ao antropólogo como ao psicólogo social, ao economista, ao sociólogo, ao filósofo ou ao historiador.” (Ardoino, 1998, p. 7).

À medida que os fenômenos educativos são apreendidos enquanto complexidade, torna-se necessário uma abordagem que atente para essas várias perspectivas, reconhecendo suas recorrências e contradições, de tal forma que elas não se reduzam umas às outras. Entretanto, uma abordagem epistemológica positivista – aquela cujos pressupostos vinculam-se ao racionalismo cartesiano – tem como perspectiva “recortar” o real, decompô-lo em elementos cada vez mais simples, cada vez mais fundamentais, cuja combinação resulte igualmente nas propriedades do conjunto, ou seja, o todo corresponderia à soma de suas partes, e vice-versa.

Ardoino, para explicitar melhor suas ideias, afirma que, no âmbito da pesquisa, os seres vivos, especialmente os humanos, quando submetidos a quaisquer que sejam os determinismos (econômicos, sociais, culturais, dentre outros) que condicionam e podem explicar seus modos de funcionamento, têm em si um poder de negação, de contra estratégia, que lhes dá, ao menos em parte, a inteligência desses determinismos e uma certa capacidade de reagir e de adaptar-se, senão de transformá-los. Ardoino denomina essa capacidade de negatividade, o que significa o reconhecimento de uma certa opacidade própria dos objetos que estão sob investigação. Ele define negatividade como “a capacidade que o outro possui sempre de poder dismantelar com suas próprias contra estratégias aquelas das quais se sente objeto” (Ardoino, Barbier & Giust-Desprairies, 1998, p. 68). Isso quer dizer que o homem – tanto individual como coletivo – não é indiferente às produções de saber que lhe concernem e reagirá diante delas, interferirá

constantemente com os dispositivos de análise e de investigação que lhe serão aplicados, perturbando seu funcionamento.

A noção de negatividade, que compõe, com várias outras, a abordagem multirreferencial, nos ajuda a compreender os movimentos sob os quais as relações sociais educativas se constituem, bem como os determinismos podem apresentar opacidade constitutiva aos processos de produção de conhecimento. Embrenhados em nosso campo e preparados para, além de ver, perceber as nuances mais tímidas emergentes das relações sociais que se deram em distanciamento físico e mediadas por interfaces digitais em rede, identificamos a noção de negatividade principalmente no início do processo investigativo e da pandemia.

Era um momento em que vários conceitos e noções emergiam na ânsia de explicar e ou dar conta de sustentar o que professores fariam ou estariam fazendo em suas ações educativas em tempos de educação com privação do encontro físico de corpos. Educação à distância, educação remota, educação enriquecida por tecnologias, ensino remoto e ensino híbrido eram apenas algumas das concepções que afluíam tanto na literatura especializada, quanto no borbulhar das inúmeras Lives, ou ainda nas falas messiânicas das lideranças políticas partidárias.

Encontramos um conteúdo em formato de um Podcast criado pela Universidade Aberta do Brasil da UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana) e denominado “Educação em Tempos de Pandemia”<sup>14</sup>, para discutir e compartilhar boas práticas de ensino no período da pandemia. No primeiro dos quatro episódios desse conteúdo, desenvolvido pelos professores Bruno Westermann e Luciene Santos, a convidada, professora doutora Edméa Santos explica sobre três das principais concepções supracitadas que são: educação a distância, ensino remoto e a educação *online*.

Com muita clareza e fundamentação a professora Edméa Santos, (2021) delimita os conceitos em cerca de cinco minutos de fala. Naquele momento o grupo de professores formadores mostrava-se ansioso para um debate que esclarecesse as diferenças de concepção desses conceitos e que, dessa forma, em suas próprias formações pela rede estadual, tivesse clareza sobre o que defendia. Diante desse cenário, propusemos por meio de uma atividade na sala de aulas *online* de

---

<sup>14</sup> Disponível pelo site <https://anchor.fm/educacaoepandemia/episodes/Educao-a-Distncia--Ensino-Remoto-e-Educao-Online-et1ev5>



formação de formadores (SAFFO) que, a partir da escuta do *Podcast*, eles respondessem a um questionário *online* sobre as diferenças entre os três conceitos conforme Edméa Santos.

A grande maioria dos professores e professoras formadoras realizou a atividade comentando em texto, no espaço destinado na própria atividade, coisas como “feito”, “realizado” e ou “entregue”. Com uma contra estratégia dismanteladora a professora formadora Amanda Condal pediu licença para, no lugar de simplesmente responder a algumas questões fechadas sobre as diferenças entre os conceitos e, nas palavras da mesma, “deixar uma contribuição imagética” (Figura 19). Numa forma sutil, mas ao mesmo tempo contundente, Amanda interferiu no funcionamento do dispositivo proposto reagindo ao mesmo e apresentando sua própria versão na produção de sentidos enquanto se formava e formava os outros (incluindo a mim, pesquisador).

Figura 19 - Amanda Condal e sua estratégia própria (negatricidade)



Fonte: sala de aulas de formação de formadores no *Google Classroom*

Me vi aprendente a partir dessa “subversão”, quando os comentários em texto como “feito” e “entregue” começaram a dar lugar a outros como o da professora formadora Therezinha Barbosa Cunha que escreveu: “...ouvir o *Podcast* da professora Edméa e ver a imagem produzida por Amanda foi como um ‘casamento perfeito’ que me ajudou a perceber diferenças nas quais eu não pensava antes”.

Cabe ressaltar ainda que, do ponto de vista do pesquisador, Ardoino considera que, além de ele não dominar (no sentido de controle) seu objeto (em função da negatividade que lhe é inerente), ele está implicado com ele/nele. A implicação é entendida aqui como,

"[...] engajamento pessoal e coletivo do pesquisador em e por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passadas e atual nas relações de produção e de classe, e de seu projeto sociopolítico em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento. (Barbier, 1985, p. 120)"

A ideia de implicação nos sugere que o processo de construção de conhecimento não se efetiva sob a égide exclusiva de uma determinada racionalidade. Pelo contrário, o conhecer se estabelece com base em vários outros planos: das motivações mais profundas do pesquisador, de seus desejos, de suas projeções pessoais, das suas identificações e de sua trajetória pessoal, por exemplo. Nesse sentido, podemos dizer que a relação entre sujeito e objeto propicia tanto o desvelamento do objeto como o desvelamento do sujeito.

Com a ideia de implicação assume-se que o conhecimento produzido no âmbito da abordagem multirreferencial é da ordem da intersubjetividade, o que significa reconhecer que a produção de conhecimento implica um processo de “negociação” entre as múltiplas referências que compõem o conjunto das representações de cada indivíduo envolvido no processo, ou seja, o conhecimento se produz a partir da heterogeneidade implícita nas relações que se estabelecem no campo da pesquisa.

A abordagem multirreferencial nos abre a possibilidade de traçar um novo caminho no processo de elucidação dos fenômenos sociais, rompendo com a posição epistemológica desenvolvida ao longo da modernidade. Podemos dizer que esse rompimento restaura o espaço de sentido de cada participante da relação e nos permite pensar esse espaço restaurado como circunscrevendo o discurso de um sujeito falante – tanto para aquele que se diz pesquisador como para aquele que é olhado como objeto – libertando o homem da sua condição de objeto. (MARTINS, 2004).

A abordagem epistemológica da multirreferencialidade, enfim, por meio de suas noções estruturantes e outras como: heterogeneidade, pluralidade,

indexicalidade, alteridade, negatricidade, complexidade, imersão, alteração, autorização, dentre outras, nos ajudará a compreender os acontecimentos que emergirão das relações sociotécnicas nas quais estaremos com nossos praticantes culturais durante o processo investigativo ao qual estamos propondo. Compreender aqui, como já dito, implicará irmos além da descrição do que vemos. Pretendemos compreender a compreensão dos nossos praticantes culturais a partir da produção de sentidos que eles mesmos cocriarão em suas relações sociotécnicas enquanto se formam e formam para atuarem como professores formadores da SEEDUC RJ durante a pandemia do novo coronavírus e à luz da noção de educação *online*.

#### 4 FORMAÇÃO À LUZ E À SOMBRA DO DEVIR

À sombra da mangueira (FREIRE, 1989)

“Escolhi a sombra desta árvore para  
 repousar do muito que farei,  
 enquanto esperarei por ti.  
 Quem espera na pura espera  
 vive um tempo de espera vã.  
 Por isso, enquanto te espero,  
 trabalharei os campos e  
 conversarei com os homens.  
 Suarei meu corpo, que o sol queimará;  
 minhas mãos ficarão calejadas;  
 meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;  
 meus ouvidos ouvirão mais;  
 meus olhos verão o que antes não viam,  
 enquanto esperarei por ti.  
 Não te esperarei na pura espera,  
 porque o meu tempo de espera é um  
 tempo de que fazer.  
 Desconfiarei daqueles que virão dizer-me,  
 em voz baixa e precavidos:  
     É perigoso agir.  
     É perigoso falar.  
     É perigoso andar.  
 É perigoso, esperar, na forma em que esperas,  
 porque esses recusam a alegria de tua chegada.  
 Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,  
 com palavras fáceis, que já chegaste,  
 porque esses, ao anunciar-te ingenuamente,  
 antes te denunciavam.  
 Esperarei a tua chegada  
 como o jardineiro prepara o jardim  
 para a rosa que se abrirá na primavera.”

Formação é a ação de formar, de criar dando forma, de fabricar (FERREIRA, 2004). É também um modo de criação e educação. É ainda sinônimo de desenvolvimento, composição ou constituição. Deriva de formar que, etimologicamente provém do latim formare, “atribuir forma, modelar”. Para nós do GPDOC, enquanto pesquisamos e esperamos ansiosamente pelas emergências produzidas com nossos praticantes culturais, o conceito de formação está em constante mutação e por isso nos afeiçoamos à significação de formar como experiência de desenvolver.

Desenvolvimento que etimologicamente significa ‘deixar’ (des) ‘de envolver’ (envolvimento), deixar de proteger e, a partir disso, despertar o despontamento de

ambiências *online* onde formamos enquanto nos formamos uns aos outros. Trata-se de uma maneira ou jeito docente de formar ao qual estou chamando de abordagem ciberformacional.

Compreendo a abordagem ciberformacional como um ponto de vista docente sobre como interpretar a formação. Como uma maneira ou método de se aproximar de quem se forma e forma. Que inventa modos de apresentar, estimular, estender-se e ocupar-se das/nas relações entre as pessoas e os objetos técnicos.

Nossas inspirações na forja da abordagem ciberformacional passam pela ideia de ambiências formativas cunhada por Rosemary Santos em sua tese de doutoramento que afirma sobre a "arquitetura e o planejamento de ambiências formativas emergentes de práticas colaborativas, autorais e abertas" (SANTOS, R. 2015).

A autora aprofunda e esclarece a noção quando explica:

Entendo como ambiências formativas as situações de aprendizagem cocriadas nos espaçotempos híbridos em que se articulam os ambientes físicos e digitais (sala de aula presencial, ambientes virtuais de aprendizagem e redes sociais). Uma ambiência formativa é o complexo enredamento onde se dinamizam diversas possibilidades de produção intelectual, de invenção, de constituição de rastros onde um coletivo assume, explicita e reinventa seu processo de formação. (SANTOS, R., pág. 38)

A abordagem que chamamos de ciberformacional tenciona, no sentido de desejar, uma ambiência onde a pluralidade, a inventividade e a cocriação encontrem condições favoráveis ao florescimento. A docência que opera com/na abordagem ciberformacional, alude para relações de aprendizagem onde a discência é entendida sementada, cuidada e não arbórea, subjugada.

Especificamente sobre o termo ciberformacional, construí a expressão a partir das ideias de Edméa Santos, 2005, 2014, 2019 (ciber) e do sentido que Macedo, 2020 dá a palavra (formacional) propondo que ela substitua o termo formativo. Para Santos, E. (2019), o termo cibercultura está recheado de sentidos, mas podemos compreendê-lo 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 com a informática.

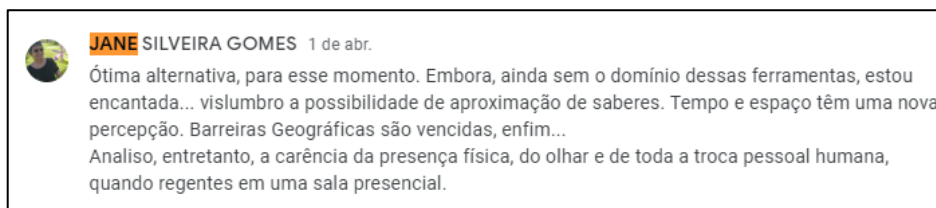
Macedo 2020, defende que o termo formacional é mais coerente com as pesquisas que valorizam nos praticantes culturais a potência de suas vivências, além dos dilemas da docência e que, a partir desses, DESenvolvem, experimentam e cocriam práticas e teorias enquanto se dão. Para o autor, se é formativo se basta ao ponto de se tornar quase arrogante. Se é formacional, é humilde não se bastando, mas se é formativo, é pronto e soberbo não se deixando alterar pelos inevitáveis dilemas e acontecimentos imprevistos numa relação de formação.

Nessa conjuntura sociocultural e ressignificativa unimos o ciber com o formacional por entendermos que para formar em tempos de cibercultura, se faz necessária uma abordagem de potência ciberformacional que propicie a atmosfera maleável o suficiente para acolher as inquietações e as questões de pesquisa que emergem dos dilemas docentes e contribuem para a ciberpesquisa-formação (SANTOS, E., 2005) pavimentando para o afloramento da autoria do pesquisador e dos praticantes culturais.

Inspirada no poema “À sombra desta mangueira” de Paulo Freire, a formação no âmbito da abordagem ciberformacional possibilita e estimula a conversa, pesquisando enquanto espera. Escolhe meios e ecossistemas multimidiáticos para repousar as produções dos praticantes culturais enquanto as vê emergindo. Aguça olhos para verem o que não viam e ouvidos para ouvirem ainda mais. Para além das inspirações em Freire, uma abordagem ciberformacional acolhe dilemas docentes que despontam e que são entendidos como influenciadores da experiência de se formar enquanto forma.

Durante a pandemia do novo coronavírus, na formação dos formadores da SEEDUC RJ muitos foram os dilemas docentes que atravessaram os processos de formacionais e, por consequência, nossa pesquisa. Apesar do encantamento com descobertas interessantes sobre as potências do digital em rede, a estranheza com a falta do contato físico no processo de formação, mostrou-se latente entre alguns dos professores formadores, conforme percebemos ao lermos a postagem da professora formadora Jane Silveira Gomes (Figura 20).

Figura 20 - postagem a formadora Jane Gomes



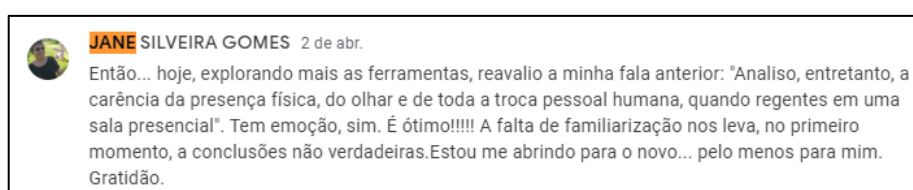
Fonte: o próprio autor

Era primeiro de abril de 2020, duas semanas após o decreto estadual para o distanciamento físico de corpos ser assinado. Formar-se exclusivamente *online* síncrona e assincronamente era novidade para a maioria dos professores e professoras formadoras da SEEDUC RJ. Como pesquisadora dos sentidos nas salas de aulas, Jane expressou o que ela sentiu ou não sentiu ao interagir se formando por meio de uma ambiente virtual de aprendizagem. Desconsiderar um dilema com essa potência influenciadora, seria, segundo interpretação de Macedo 2020, formativo e não formacional.

Como formador dos formadores e formadoras da SEEDUC RJ, respondi a postagem de Jane concordando com o caráter insubstituível da presencialidade, mas salientando a potência do digital em rede em uma de suas características únicas de garantir nossa conversa com partilha de sentidos, mesmo estando distantes geograficamente e separados no tempo cronos (a assincronicidade).

Jane respondeu no dia seguinte (Figura 21) remodelando seu pensamento e confessando que percebera que sim, que há produção de sentidos nas relações produzidas em interfaces digitais. Para a professora formadora Jane Gomes, foi preciso olhar um pouco mais para ver o que não se via. Para nós, pesquisadores formadores, cultivar e cuidar da abordagem ciberformacional é estar atento a todas as questões e dilemas emergentes para, com e partir deles, cocriarmos etnométodos.

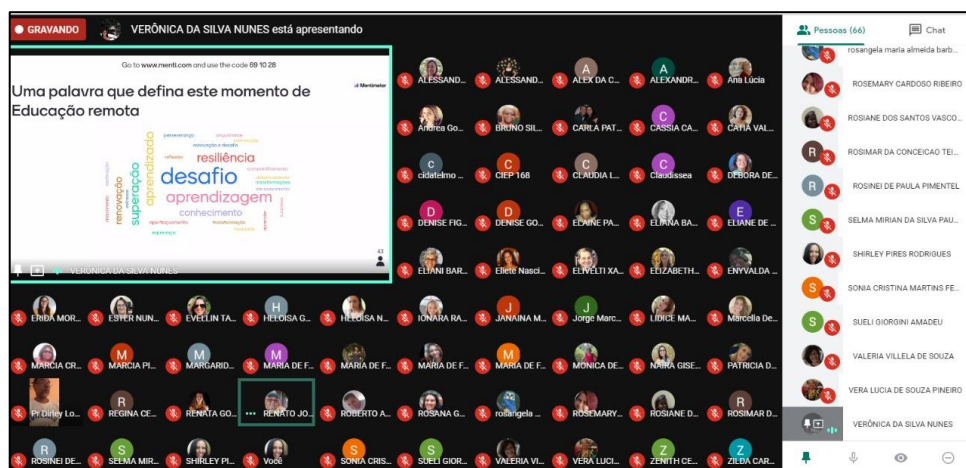
Figura 21 - postagem a formadora Jane Gomes



Fonte: o próprio autor

O processo de formação é vivente, pulsante e suscita sensibilidade quando se pretende realizar num ambiente ciberformacional. Foi nesse contexto que emergiu outro dilema entre os professores formadores, a crise de ansiedade. Num dos momentos síncronos de formação no fim do mês de abril de 2020, provocados por um desafio de expressar, em uma palavra escrita numa nuvem de palavras digital, o que definia o momento de educação 100% remota, os professores formadores cocriaram a configuração imagética exposta na Figura 22.

Figura 22 - desafio da nuvem de palavras



Fonte: o próprio autor

Ao analisarmos as respostas e cientes de que o algoritmo da nuvem de palavras (Mentimeter) centraliza os termos mais digitados enquanto marginaliza os termos menos frequentes, percebemos que Desafio, Resiliência, Aprendizagem e Superação foram os termos mais digitados pelos participantes. Dentre os termos periféricos chamou-nos atenção os termos Esperança, Perseverança e Angustiante. Somado a essa análise marcamos o pedido de afastamento por problemas de saúde de cinco professores formadores durante o mês de abril de 2020.

Esses sinais foram tomados por nós como falas de importante sinalização vindas dos praticantes culturais. Naquele momento, a COVID atuava impiedosamente na Ásia (China) e na Europa (Itália e Espanha). As notícias que chegavam (Figura 23) davam conta de quase 1000 mortes por dia na Itália e cerca de 800 na Espanha. Apesar do lema da SEEDUC (A educação não pode parar),



era impossível ignorarmos os efeitos de tamanha tragédia humanitária dentre nossos professores formadores, docentes, e discentes de toda a rede estadual.

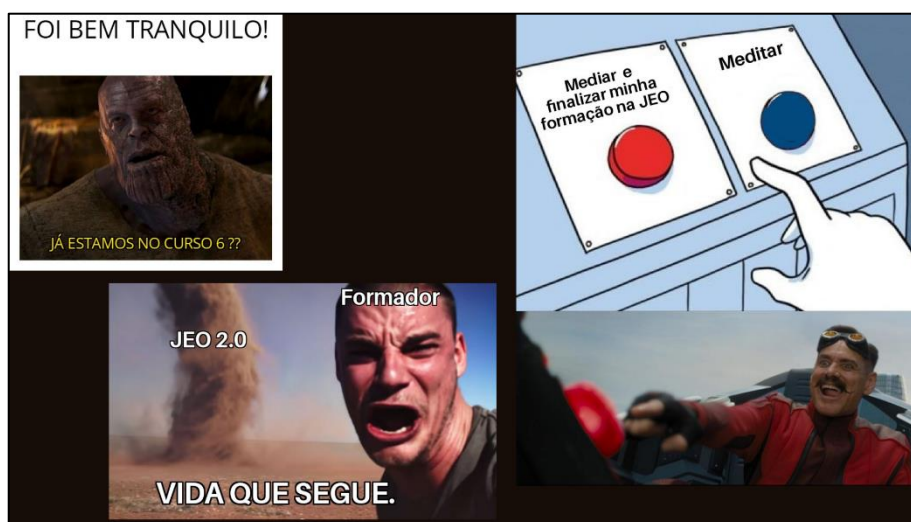
Figura 23 - Notícia sobre mortes por COVID na Itália



Fonte: <https://g1.globo.com/>

Somada à tragédia de saúde pública que a COVID-19 apresentava, tínhamos as questões de transformação das relações sociais, de aprendizagem, de acesso de baixa qualidade à internet e a dispositivos (*notebooks*, computadores, *smartphones* e ou *tabletes*) com configurações mínimas para trabalhar, formar, se formar, estudar e se comunicar. Foram várias as formas que nossos professores formadores usaram para expressar o quanto se afetavam. Uma delas foi a produção de alguns memes (Figura 24) que, ao nosso ver, traziam no humor nativo dessa forma de linguagem, um novo ingrediente: a crítica velada.

Figura 24 - Memes críticos ao ritmo da "Educação não pode parar."



Fonte: o próprio autor

A partir dos sinais supracitados, pensamos em duas ações de abrandamento que esperávamos fossem relevantes: a criação do “cafezinho *online*” e a criação do “Bem-Estar na Jornada”.

A proposta do “cafezinho *online*” (Figuras 25 e 26) surgiu como uma forma de nos relacionarmos com pessoas de fora do círculo que nos protegia do vírus (nossos entes mais próximos e residentes no mesmo espaço físico que chamamos de lar), mas não profissionalmente. A origem da ideia foi numa conversa entre a Coordenação e alguns professores formadores que, assim como a COFEEI, estavam preocupados com os efeitos do isolamento social somado ao excesso de trabalho *online*.

Figura 25 - Card de divulgação do cafezinho *online*



Fonte: o próprio autor

Era um combinado entre a COFEEI e todos os professores formadores que marcava um combinado que teríamos pelo menos dois momentos *online* por semana em que poderíamos, enquanto tomávamos nossa bebida favorita, falar sobre qualquer assunto, desde que não fosse sobre formação, educação ou aprendizagem.

Figura 26 - Um dos cafezinhos *online*



Fonte: o próprio autor

Os relatos sobre a oportunidade de conversar com pessoas sobre assuntos que geralmente eram tratados num bar ou numa praça, depois de semanas em casa isolados fisicamente, mostravam um momento de alívio e felicidade.

A outra ação igualmente emergiu a partir de conversas que tivemos com professores formadores sobre saúde mental na pandemia. Como na SEEDUC RJ tínhamos uma servidora psicóloga, propusemos a ela que fossem oferecidas conversas com nossos formadores sobre temas que os ajudassem a lidar com a profusão de sentimentos advindos das vivências com a pandemia do novo coronavírus. Surgiu então o “BEM-ESTAR NA JORNADA” (Figura 27) que foi um momento em que a profissional de psicologia Andreia Correa de Barros, via *Live* no *Youtube*, pôde realizar conversas, inicialmente com nossos professores formadores e, depois do sucesso identificado, com toda a rede estadual de servidores da educação que quisessem participar.

Figura 27 - Comunicação visual criada para o BEM-ESTAR NA JORNADA.



Fonte: o próprio autor

Disponível na lista de reprodução ligada ao *QRcode* da figura 28, o conjunto de seis Lives do BEM-ESTAR NA JORNADA têm os seguintes temas:

- Vida, mudança e bem-estar;
- Lidando com perdas em tempos de pandemia do Covid-19;
- Como anda o seu humor?

- Rede social e saúde mental;
- Alimentação em tempos da Pandemia do COVID-19;
- Adolescência... que fase é essa?

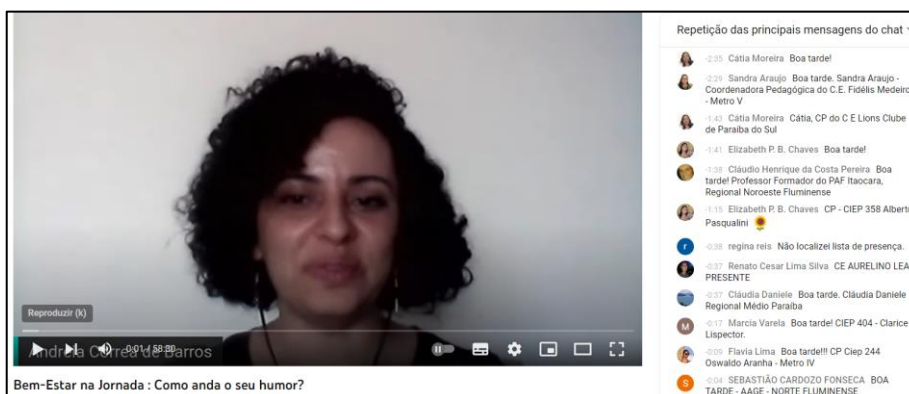
Inicialmente pensamos nos quatro primeiros temas, porém nas conversas de Andreia com os participantes, dois outros temas foram propostos e acolhidos pela iniciativa. Assim sendo, os temas “Alimentação em tempos da Pandemia do COVID-19” e “Adolescência... que fase é essa?” foram acolhidos e debatidos pela psicóloga Andrea Correa de Barros que, com esse dispositivo (Figura 29) que emergiu durante nossa formação, “atendeu”, segundo dados da rede *Youtube*, a mais de 6000 (seis mil) servidores e servidoras da educação pública do estado do Rio de Janeiro nos meses de abril e maio de 2020.

Figura 28 - Link para a playlist do BEM-ESTAR NA JORNADA



Fonte: o próprio autor

Figura 29 - Uma das Lives do BEM-ESTAR NA JORNADA



Fonte: *Youtube*

Inspirada no poema “À sombra desta mangueira” de Paulo Freire, a formação no âmbito ciberformacional possibilita e estimula a conversa,

pesquisando enquanto espera. Escolhe meios e ecossistemas multimidiáticos para repousar as produções dos praticantes culturais enquanto as vê emergindo. Aguça olhos para verem o que não viam e ouvidos para ouvirem ainda mais. Como já mencionamos, para além das inspirações em Freire, a abordagem ciberformacional acolhe os dilemas docentes e discentes que despontam nos acontecimentos e são entendidos como influenciadores da experiência de se formar enquanto forma.

A formação fundamentada na abordagem ciberformacional apresenta características instituintes que marcam a produção e colheita dos dados a partir das relações dos praticantes culturais que vão se dando nos dispositivos caleidoscópicos que inventamos. Marca-se também na noção formacional (MACEDO, 2020), na experiência como criação (MACEDO, 2015) e como formação (JOSSO, 2004), além do acolhimento dos dilemas conforme os preceitos da ciberpesquisa-formação (SANTOS, 2019) e que emergem nos acontecimentos (GALEFFI, 2016).

Formação que, com dispositivos caleidoscópicos, produz e colhe dados que emergem nas conversas e interações e com eles pavimenta o adiante que vai se manufaturando enquanto retroalimenta-se. Adicionamos o termo caleidoscópico aos dispositivos para marcar uma das características fundantes da abordagem ciberformacional que é aquela que inevitavelmente desponta quando o pesquisador faz parte da investigação tão profundamente a ponto de perceber mudanças que se sucedem a cada momento, apresentando combinações variadas e interessantes.

Uma de nossas inspirações, o poema “À sombra desta mangueira” de Freire, quando cita que “não te esperarei na pura espera, porque o meu tempo de espera é um tempo de que fazer”, influencia nosso dispositivo caleidoscópico quando incentiva o pesquisador a viver a pesquisa atento aos movimentos e as inevitáveis mudanças para propor intervenções outras a partir da promessa que “meus ouvidos ouvirão mais; meus olhos verão o que antes não viam” (FREIRE, 1989).

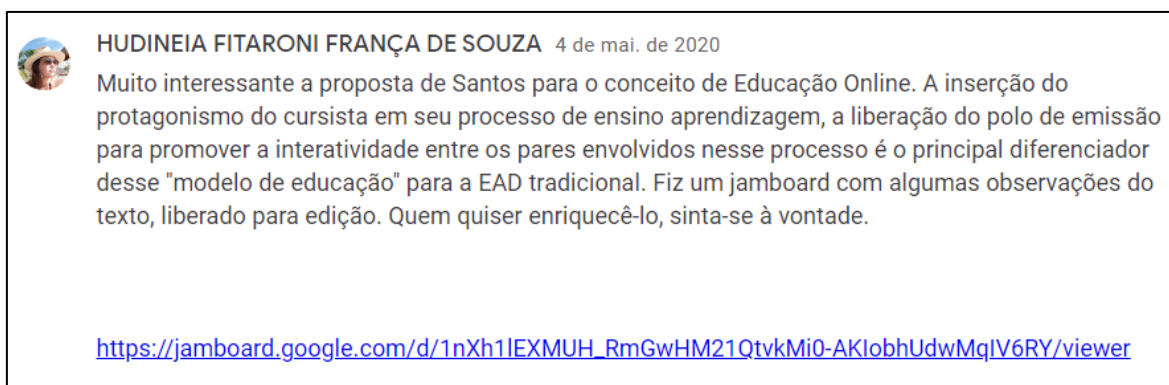
A meu ver, formar professores formadores da SEEDUC RJ durante o ápice da pandemia do novo coronavírus sem olhar de dentro, sem olhar com eles, provavelmente não permitiria percebermos a imprescindibilidade de buscarmos soluções como o *cafezinho online* e as *Lives* do Bem-estar na Jornada como intervenções cocriadas que transformaram a JEO em um dispositivo

caleidoscópico. Dispositivo esse que participou da estrutura do que estamos chamando de abordagem ciberformacional.

A noção formacional (Macedo 2020), já apresentada e discutida nesta investigação, colabora na ancoragem da abordagem ciberformacional por ser coerente com as formações que se abrem aos acontecimentos para vir a ser. Se formativo, o planejamento de uma formação entende-se como fechado, suficiente e conclusivo antes mesmo de aplicado. Por outro lado, se formacional, compreende-se humilde e que não se basta, valorizando a potência das vivências dos praticantes culturais, além dos dilemas da docência (MACEDO, 2020).

Na primeira semana da formação dos professores formadores da SEEDUC RJ, em uma das atividades da JEO, foi proposto aos participantes que lessem o capítulo dois do livro 'Pesquisa-formação na Cibercultura' de Edméa Santos, debatessem as especificidades da educação *online* como fenômeno da cibercultura e expusessem, no *Jamboard*<sup>15</sup>, suas principais impressões. Na realização do desafio, a professora formadora Hudineia Fitaroni postou o seguinte texto (Figura 30) no AVA *Google Sala de Aula*:

Figura 30 - Postagem de Hudineia Fitaroni



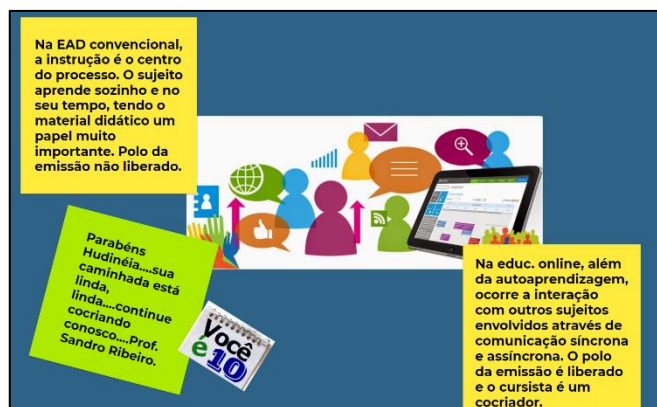
Fonte: AVA *Google Sala de Aula* da formação de formadores

Além do entendimento sobre a especificidade destacada pela formadora Hudineia que foi o da liberação do polo da emissão onde Santos, 2019 versa sobre características da educação *online*, destacamos aqui a compreensão da formadora

<sup>15</sup> *Jamboard* é uma interface digital da *Google LLC* associada ao *GSuite*. Trata-se de um quadro branco digital inteligente que tem o objetivo de tornar as reuniões entre pessoas mais intuitivas e interativas.

ao abrir o compartilhamento do *Jamboard* (Figura 31) criado para garantir o enriquecimento a partir de colaborações outras.

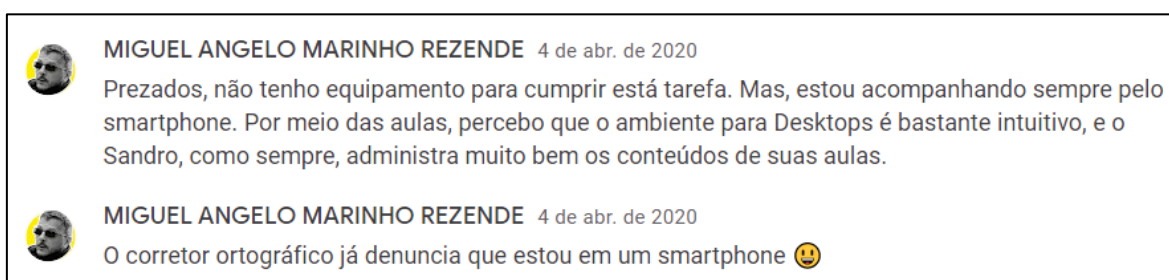
Figura 31 - Tela do *Jamboard* criado pela formadora Hudineia



Fonte: o próprio autor

Eis então que surge um acontecimento em forma de dilema apresentado a esse pesquisador formador e a todos os praticantes culturais pelo professor formador Miguel Ângelo Rezende (Figura 32), que nos alerta sobre uma questão presente e real para muitos dos professores formadores, o acesso a dispositivos de informática que lhes dessem condições de formar e se formar, em suma e em plena pandemia, condições mínimas para trabalhar.

Figura 32 - Postagem de Miguel Ângelo Rezende



Fonte: AVA Google Sala de Aula da formação de formadores

Ao planejar essa atividade, sem conhecer a realidade dos praticantes culturais, limitei a participação de vários professores formadores que, naquele momento da pandemia, não tinha acesso, em casa, a *notebooks* ou computadores. Por escolha ou por falta de recursos para o investimento necessário, o fato é que cinquenta e cinco por cento dos professores formadores possuía, exclusivamente, equipamentos móveis pessoais para se formar e formar. Essa descoberta, possível



a partir do acontecimento (GALLEFI, 2016) com o Miguel, me fez redesenhar aquela atividade específica e outras planejadas para a JEO que igualmente não consideravam o fato da maior parte dos praticantes culturais acessarem a internet exclusivamente de dispositivos móveis.

O formador Miguel alertou para o fato exposto e ajustamos o planejamento da JEO sinalizando que os professores formadores poderiam expressar suas impressões em um *Padlet*, no *Jamboard* ou em qualquer outra interface digital que viabilizasse o acesso aos seus dispositivos pessoais. Acolhendo a circunstância e retransformando-se na medida que se fez necessário, o planejamento da JEO compreendeu-se humilde o bastante para se reconfigurar e se mostrar formacional.

Inspirada em Macedo, 2015, a abordagem ciberformacional presente na JEO pavimentou, enquanto se dava, o processo de formação de professores formadores da SEEDUC RJ orientada na experiência como criação.

Os saberes da experiência resultam do vivido pensado. Acrescente-se, que a compreensão da experiência só se fará por atos de compartilhamento de sentidos e significados. Tendo como fonte fulcral a vivência singular dos sujeitos na sua emergência existencial e sociocultural, a experiência se estrutura como um denso e complexo processo de subjetivação de tudo que nos acontece, que nos passa, mediado por desejos, escolhas e intenções conscientes ou não, lúcidas ou erráticas, plasmados num certo tempo, mas também, tocada intensamente pela impermanência... ..dessa forma, a experiência é sempre criação. (MACEDO, 2015, p. 19)

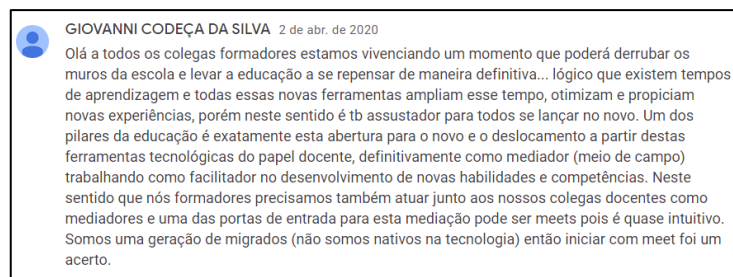
Conforme nos aponta o autor, é a partir do vivido pensado, acrescido do compartilhamento de sentidos e significados, que a sapiência da experiência aflora. Com fonte na vivência dos nossos praticantes culturais, seus desejos, escolhas e intenções impermanentes fomos cocriando nossa abordagem ciberformacional. A JEO ofereceu atividades com características de oficina para que os professores formadores pudessem se apropriar de recursos digitais que, naquele momento da pandemia, eram imprescindíveis para a comunicação básica entre as pessoas.

Como a educação não podia parar, uma das oficinas teve como tema a interface digital *Hangout Meet*, que se propunha a compartilhar texto, imagens, vídeo e áudio via internet, possibilitando um ambiente onde professores e alunos pudessem se encontrar. Apesar de desconhecida da maioria naquela época, a



interface digital foi debatida, experimentada e colocada de frente a experiência dos professores formadores, como no exemplo da figura 33 onde o professor formador Giovanni da Silva provoca:

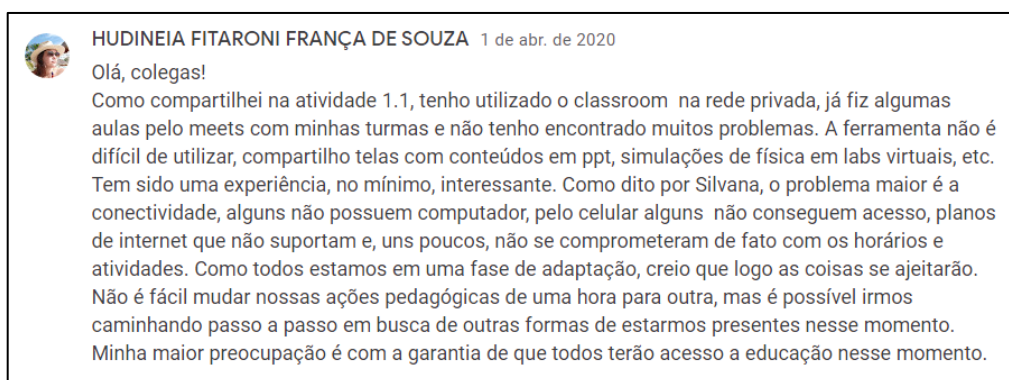
Figura 33 - Postagem do formador Giovanni



Fonte: AVA *Google* Sala de Aula da formação

Provocado a expressar o que conhecia ou o que percebia na interface do *Hangout Meet*, e o que seu uso representaria para a educação naquele momento da pandemia, o formador Giovanni compartilha sua vivência e ao mesmo tempo expectativa em relação ao que, a pandemia do novo coronavírus, naquele início de abril de 2020, traria para o fazer dos professores formadores. Certamente encorajado pela formadora Hudineia que, no dia anterior postou a mensagem da figura 34, compartilhando suas experiências e significados.

Figura 34 - Postagem da formadora Hudineia



Fonte: AVA *Google* Sala de Aula da formação

Investigar numa abordagem ciberformacional constituída por narrações de experiências significativas das aprendizagens dos praticantes culturais, assim como a compartilhada pela formadora Hudineia, permite acompanhar a evolução

dos itinerários socioculturais. Essas experiências são significativas não se esgotando no conjunto das narrativas que evocamos a propósito da vida. Mas, conforme Josso explica, para que uma experiência seja considerada formadora, é preciso perceber se ela “simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades” (Josso, 2004, p. 48).

A ambiência ciberformacional vale-se da “experiência formadora” (JOSSO, 2004) quando estrutura, provoca, estimula falas das próprias experiências que é, de certa maneira, um contar a si mesmo a própria história. Contudo, é também um modo de dizermos que algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extraímos as informações úteis para que nos formam e formam os outros (JOSSO, 2004).

Durante a formação de professores formadores da SEEDUC RJ em plena pandemia do novo coronavírus, foi nos encontros e nas emergências das conversas que trocamos saberes e produzimos conhecimentos enquanto formávamos e nos formávamos, pois “as experiências nos constituem, nos fazem ser quem somos, nos forja seres humanos, nos forma e nos permitem que pensemos em como forjar outras pessoas (SANTOS, E., 2020).

Defendemos o prefixo ciber anterior ao formacional, por entendermos a cibercultura como cultura, mas também como contexto e epistemologia. À primeira vista, Ciber veicula sentidos relacionados às tecnologias, à rede e à internet. No que se concerne à educação e à docência no contexto sociotécnico contemporâneo, Santos, E. (2019, p. 61) chama a atenção sobre a urgência de “investimento epistemológico e metodológico em práticas pedagógicas, de ações docentes e de pesquisa que apresentem conceitos e dispositivos que dialoguem com o potencial sociotécnico da cibercultura”. A autora destaca e reforçamos concordando sobre a relevância de mergulharmos em experiências formativas vinculadas ao potencial comunicacional das tecnologias e à implicação metodológica e epistemológica da ciberpesquisa-formação, uma vez que ela não separa a docência da pesquisa.

A abordagem ciberformacional emerge como mais uma alternativa a lógica da distribuição de conteúdo, abrindo espaço, à luz da cibercultura, para o olhar caleidoscópico, para a inventividade, para a interatividade, para a cocriação, para a autoria e para a partilha e o compartilhamento. A formação na cultura digital traz

em seu âmago, a especificidade de vivermos imersos em um contexto sociotécnico onde ciberespaço, interatividade, cocriação, mobilidade, ubiquidade, coautoria e aprendizagem colaborativa são algumas dentre as mais variadas noções que nos instigam.

O conceito de cultura tem vários significados dependendo dos variados pontos de vista. No senso comum, cultura atrela-se a ideia de conhecimento. Durante o Iluminismo, cultura era entendida etimologicamente e significava a busca pelo crescimento, ou seja, “compreendia, então, tudo aquilo que um indivíduo deveria adquirir para se tornar uma pessoa moral e intelectual, no sentido mais pleno possível” (SIMÕES; GIUMBELLI, 2010, p.188). No sentido antropológico, cultura é um conjunto de regras que nos diz como o mundo pode e deve ser classificado.

Nesse estudo, por conta do nosso cuidadoso olhar para as relações sociotécnicas, preferimos a interpretação da antropologia hermenêutica de Geertz que, destoando da excessivamente abstrata antropologia tradicional, afirma que cultura é a própria condição de existência dos seres humanos, produto das ações por um processo contínuo consigo, com os outros e com as coisas, através do qual, os indivíduos dão sentido às suas ações. Ela ocorre na mediação das relações dos indivíduos entre si, na produção de sentidos e significados (GEERTZ, 1978).

Se na cultura medieval a característica marcante foi a influência da Igreja Católica sobre as culturas greco-romanas e germânicas, na revolução industrial o destaque foi a substituição da manufatura pela maquinofatura inaugurando a produção de produtos em série. No contemporâneo, o que marca a cultura corrente são as tecnologias digitais de informação e comunicação. Daí o termo cibercultura já tão bem explicado e teorizado aqui com referências a Edméa Santos, André Lemos e Pierre Lévy. Nos trabalhos do GPDOC (UERJ e agora na UFRRJ), a cibercultura e seus fenômenos são estudados e publicados há quase duas décadas.

E onde e como a cultura contemporânea atua na formação de professores formadores, que é o nosso principal objeto de investigação? Para nós, em tudo. Nossa interpretação de cibercultura extrapola o contexto e a compreende como método e epistemologia. Cibercultura assume-se como teoria do conhecimento que se ocupa do pensamento científico enquanto questiona e abala paradigmas estruturais da sociedade.

Valendo-se do arcabouço técnico das tecnologias digitais de informação e comunicação onde, diminuída a menor fração possível (dados), a informação circula, se reproduz, se altera e atualiza, a cultura contemporânea molda-se e transforma-se na mesma velocidade. Para além da transformação, trata-se de uma revolução nas relações das pessoas entre si e com os objetos técnicos. Pensar, trabalhar, produzir, consumir, estudar, ensinar, aprender, pesquisar, namorar, formar e se formar são exemplos de ações que se transformam e, porque não dizer, se revolucionam a todo instante na cibercultura.

Digitalizada, a informação circula, se reproduz e se atualiza em diferentes recursos digitais. Silva (2010) afirma que com a cibercultura é preciso “reinventar a autoria do professor.” Para o autor, com as potências das emergências da cibercultura, o professor passa a tecer redes e não mais a construir uma trilha ou rota. Ainda segundo Silva, conhecedor das implicações e das possibilidades da cibercultura, o professor estará tentado a ser mais que instrutor, treinador, parceiro, conselheiro, guia, facilitador, colaborador. Ele procurará ser um formulador de problemas, provocador de situações, arquiteto de percursos, mobilizador das múltiplas inteligências. O professor reelabora a autoria ao disponibilizar abordagens ciberformativas, de modo que os estudantes experimentem a aprendizagem participando, dialogando, associando e saindo do lugar de onde ouvem, olham, copiam e prestam contas para se envolver em cocriação e coautoria com as questões contemporâneas.

Além disso, na jornada dessa pesquisa e mergulhado na JEO, fui descobrindo as pistas deixadas pelos praticantes e, com elas, cocriando ações educativas *online* com os praticantes culturais. Vivi as experiências formativas, formando e me formando constatava que:

O formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (ecoformação) (NÓVOA, 2004, p.16).

Para não confundirmos aprendizagem com formação, recorremos a Macedo para concordar que, “a aprendizagem é um dos fatores fundantes da formação, mas a formação não se reduz a esse processo” (MACEDO, 2010, p. 116). A “aprendizagem que forma”, segundo o autor, está para além de “uma dimensão que não se reduz ao mnemônico, ao perceptivo ou ao cognitivo, aos caprichos do desejo como é comum encontrarmos nos cenários teoricamente antinômicos da pedagogia” (p. 117).

Ainda para Macedo, “agir em favor da formação de alguém, ou formar-se, não é, pela mediação da aprendizagem às vezes simplificada, proporcionar uma certa ilustração ou empanturramento cognitivo” (2010, p. 49). De acordo com o autor, “para ser formativa uma aprendizagem terá que vir acompanhada de um ponto de vista, de uma atitude, de um processo profundo e relacional de compreensão” (2010, p. 51). Concordamos e, a partir de nossas próprias experiências, incluindo a ciberpesquisa-formação na JEO, recomendamos dispor de abordagens ciberformacionais que assanhem as relações interativas como terreno fertilizado para as compreensões e experiências formadoras, significativas e de cocriação.

Levando em conta que a formação não é uma ação simples, exoterodeterminada, não é um método, não é uma técnica, não é um processo de maturação, não pode ser confundida simplesmente com capacitação, preparação, treinamento, disponibilização de informação ou mesmo educação, nem com ensino ou aprendizagem, bem como não é capacidade de guardar informações nem de armazenagem de um corpus de conhecimento, e que o homem existe em formação, faz-se necessário colocar em termos conceituais que a formação se realiza na existência de um Ser social que, ao transformar em experiências significativas os acontecimentos, informações e conhecimentos que o envolvem e envolvem suas relações, nas suas itinerâncias e errâncias, aprendentes, ao aprender com o outro, suas diferenças e identificações (heteroformação/transformação), consigo mesmo (autoformação), com as coisas, os outros seres e as instituições (ecoformação), emergirá formando-se na sua incompletude infinita, para saber-refletir, saber-fazer e saber-ser, como realidades inseparáveis, em movimento, porque constantemente desafiadas (MACEDO, 2010, p. 50).

A formação é aqui compreendida com a ajuda de Macedo “enquanto fenômeno que se realiza a partir de um sujeito constituído nas relações que

estabelece ao longo da sua história de aprendizagens”. Para o autor, a aprendizagem é uma condição invariante do ser humano, que desde seu nascimento está fadado a aprender, tanto social quanto culturalmente.

Inspirados por Freire em seu poema “À Sombra da mangueira” de 1989, como jardineiros que preparam os jardins para a rosa que se abrirá, propomos atualizar/acrescentar ao conceito de formação, a constituição de atmosferas onde, conscientemente, articulamos dispositivos caleidoscópicos, a cibercultura e suas potências, a noção formacional, a experiência como criação e formadora e, por fim, mas não menos fundante, o acolhimento dos dilemas que emergem nos acontecimentos.

No próximo capítulo mergulharemos um pouco mais no conceito de cibercultura em busca de compreendê-lo em contexto, método, cultura e epistemologia.

## 5 CONTEXTO, MÉTODO, CULTURA E EPISTEMOLOGIA

Conceituar cibercultura poderia ser desnecessário visto que já possuímos acesso à vasta obra científica produzida com competência, implicação e disponibilizada tanto *online* quanto em formatos atômicos (impressos) no âmbito em que atuam, há vários anos, alguns grupos de pesquisa, mas principalmente o grupo de pesquisa docência e cibercultura (GPDOC UFRRJ) do qual faço parte. Nascido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) no ano de 2007 e que, a partir do ano de 2019, migrou para o PPGEUC/UFRRJ – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Por isso então, muitas vezes carinhosamente conhecido como GPDOC UFRRJ.

Digo poderia por conta da percepção de que a cultura contemporânea se configura e reconfigura a todo momento com e na relação que vai se dando na cidade e no ciberespaço. À medida que se dá, reconfigura relações e ressignifica seu próprio conceito enquanto se afasta da ideia de ser somente contexto. De outra maneira seria aceitar o entendimento de cibercultura como definição no sentido determinista e não como conceito em efervescência.

Isto posto, apresento a seguir, sustentado em pesquisas e estudos de três dos principais teóricos contemporâneos sobre o tema, um breve histórico da compreensão do que é a cultura do contemporâneo, a cibercultura. Começo pelo olhar antropológico de Pierre Lévy (1999), passo ao ponto de vista comunicacional de André Lemos (2002) e chego à perspectiva dos desdobramentos na educação e na formação de professores a partir de Edméa Santos (2005, 2014, 2019). Historicizar dessa forma parece-me importante para compreendermos em qual momento ciber nos encontramos bem como a cultura contemporânea nos atravessa.

Em sua obra do ano de 1999 denominada Cibercultura, Lévy nos convida, no ensejo de compreendermos a cultura emergente, a considerar dois principais pontos iniciais: o primeiro diz respeito ao crescimento do ciberespaço resultante de um movimento social voltado a experimentar, coletivamente, novas formas de comunicação distintas daquelas propostas pelas mídias clássicas (jornal, TV, rádio). O segundo ponto, é o de estarmos experienciando uma completa

reconfiguração a partir da criação de um novo espaço de comunicação para explorarmos as potencialidades positivas econômica, política e culturalmente. (LÉVY, 1999).

Imergindo no segundo ponto supracitado, vamos a Roy Ascott, citado pelo próprio Pierre Lévy, e na metáfora do dilúvio. Para o autor a revolução das telecomunicações leva a sociedade a experimentar uma espécie de "segundo dilúvio" referindo-se a verdadeira disruptura que teria sido causada há cerca de 7500 anos pelo "primeiro dilúvio" descrito na Bíblia cristã e no Corão.

O novo dilúvio, o das informações, trata da imersão compulsória na superabundância e superexposição à informação de todos os tipos e a todo o tempo tanto nas cidades quanto no ciberespaço. Superexposição superotimizada pela potência comunicacional que emerge com o desenvolvimento exponencial das comunicações, que acabam por condicionar a cibercultura. Nesse veio, é na alvorada do dilúvio informacional que iniciamos a pretensão de compreensão do cenário que se apresenta a cibercultura.

A importância de contarmos a história da nossa própria compreensão de cibercultura passa pela percepção de que a cultura contemporânea é cultura e, para além de um conjunto de tradições e valores sociais, é também sobre costumes, comportamentos, hábitos e práticas que, ao serem atravessados por essa mesma cultura, reconfigurando-se e atualizam a própria cultura. Dessa forma não daria para falarmos de definição de cibercultura, mas sim de conceituarmos nesse tempo ao qual tratamos nesse momento.

Lévy, 1999 apresenta definições de ciberespaço e cibercultura em sua obra que, discordamos somente da forma determinista de se referir aos mesmos, pois se assim fosse, teríamos que ignorar as próprias práticas e etnométodos que são forjados pelos humanos ao habitar e ao viver/cevar o ciberespaço e a cibercultura respectivamente. Ciberespaço para Lévy, 1999 é rede e "o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores.

O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo" (Lévy, 1999, pág. 17). Cibercultura, apresentada pelo autor do ponto de vista linguístico como um neologismo, "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" (Lévy, 1999, pág. 17).

Num corte temporal que vai da metade da década de 50 (século XX) até fim desse mesmo século, Lévy, 1999 esforça-se para nos mostrar, desde a gênese, o desenvolvimento da cultura contemporânea. Da emergência da infraestrutura técnica e do ciberespaço a partir do surgimento dos primeiros computadores em 1945, ainda de uso exclusivo militar e ainda muito grandes, passando pelo uso civil durante os anos 60, somente uma certeza era, segundo o autor, previsível. A de que os desenvolvimentos das capacidades de processamento e armazenamento (hardwares) seriam constantes.

Eram tempos em que a informática se limitava a atender, quase que exclusivamente, aos cálculos científicos e as estatísticas, por exemplo. Nesse momento imaginar que a tecnologia dos computadores, algumas décadas adiante, unida com a evolução exponencial das telecomunicações, produziria profundas modificações nas formas de agir, se comunicar, produzir e se relacionar na sociedade, não foi previsto e, caso alguma ou algum visionário o tenha manifestado, certamente fora rotulado de sonhador(a) fantasioso(a).

A criação do microprocessador nos anos setenta (70) é o propulsor de processos econômicos e sociais grandes em tamanho e em volume. A robótica, as linhas de produção e as máquinas industriais controladas digitalmente reconfiguram a produção industrial. Nesse mesmo tempo histórico surge o computador pessoal a partir de um movimento social de "contracultura" na Califórnia Estados Unidos.

Tratava-se da origem de uma virada cultural comparada ao desenvolvimento da oralidade e da escrita na história. De prestação de serviço para grandes empresas calculando e processando grandes quantidades de dados, os computadores, agora pessoais, seriam equipamentos técnicos à disposição da criação de textos, imagens e sons, bem como da organização, simulação e diversão, por meio da manipulação de informações. (LÉVY, 1999).

Já nos anos 80 ainda no século XX, a informática e as telecomunicações iniciam o processo de mistura a ponto de, assim como em uma fusão numa combinação perfeita, muitas vezes não conseguirmos identificar as fronteiras de uma para com a outra. Era, conforme as palavras de Lévy, "o prenúncio do horizonte contemporâneo da multimídia" (Lévy, 1999, pág. 32) e da internet.

Entre a segunda metade dos anos 80 e o início dos anos 90, por meio de outra corrente cultural espontânea, assim como a da Califórnia nos anos 70, com origem nos campi americanos, as redes de computadores iniciam um processo de conexão conhecido na época como "inter-rede". Ao mesmo tempo em que mais computadores e pessoas se conectavam as redes locais a inter-rede crescia de forma exponencial.

As projeções para os possíveis usos sociais do virtual, mesmo que inexistentes ou realizadas por vozes sem eco e timbradas pela marca de deslumbre, não imaginaram ou mesmo imaginariam o quão transformadora e disruptiva seria aquela movimentação sociotécnica de emergência imprevisível e espontânea. Estava pronto o esteio da cultura contemporânea que, de forma desmedida transformou, transforma e ainda transformará nossas mais variadas formas de estar no mundo. A partir desse ponto veremos, conforme o pensamento de André Lemos sobre a estrutura e a evolução da cibercultura do ponto de vista comunicacional.

André Lemos, professor da faculdade de comunicação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) descreve a cibercultura como a cultura da leitura e da escrita amplas. Segundo o autor, na cultura pré-digital, do ponto de vista da recepção da informação que, por sua vez tinha a produção e a distribuição controladas e centralizadas, era possível lermos o mundo, ou seja, líamos jornais, revistas, assistíamos TV e ouvíamos rádio, num formato conhecido como de "um para muitos" (Figura 35), ou seja, um ponto de produção, criação e distribuição da informação (escrita) para múltiplos pontos de recepção e consumo (leitura).

Figura 35 - Paradigma comunicacional "um para muitos"



Fonte: Autoria própria

A partir do fim dos anos de 1980, com o surgimento dos microcomputadores, a informática e a convergência midiática entre as novas tecnologias de base (microeletrônica) e as telecomunicações, emerge uma nova cultura. (O QUE..., 2010). A cibercultura ou, de modo bem simples, a cultura contemporânea mediada por recursos digitais conectados em rede, tem papel essencial na inspiração transformadora e reconfiguração dos processos sociais do trabalho, da educação, do lazer, da comunicação, de produção e consumo de bens e serviços.

Com isso, ainda segundo Lemos, a partir de novas configurações nas relações de comunicação, houve um ganho fundamental, ao longo do tempo, que é a capacidade que desenvolvemos de produzir e distribuir informação e, mais recentemente, em mobilidade - a reconfiguração do "um para muitos" para o "muitos para muitos" - também chamado pelo autor de "liberação do polo da emissão", provocando com isso reconfigurações em todas as áreas da vida social, como por exemplo, a política, o comércio, o lazer e a educação. Da capacidade de lermos o mundo, migramos para lermos e escrevermos no mesmo mundo. (ANDRÉ..., 2015).

Na cibercultura, a liberação do polo da emissão, ou seja, o controle de distribuição e produção de informações não é mais exclusivo, ou seja, podemos criar, cocriar, ler e mixar informações inspirando e colaborando com reconfigurações em todas as esferas de relações sociais. Em relação a nossa investigação, desejamos olhar de dentro da formação de formadores da SEEDUC RJ buscando compreender como as potências da cibercultura emergiram nas relações entre as(os) formadores(as), o processo de formação e a instituição SEEDUC? Como as relações foram criadas? Que relações foram criadas? Como a liberação do polo da emissão é compreendida pelos formadores e formadoras da SEEDUC RJ?

Lemos ainda nos oferece três princípios chave para compreendermos a cibercultura. O primeiro princípio consiste na já aqui citada "liberação do polo da emissão". É a ideia da cultura da leitura e da escrita conforme já descrevemos. O segundo princípio é o da "conexão generalizada e aberta", ou seja, todas as produções, cocriações, mixagens podem, a partir das mídias pós-massivas e, por meio da conexão generalizada e aberta, serem compartilhadas com o mundo e em poucos segundos.

Entendemos pós-massivo assim como Lemos que conceitua a noção como a potência da conversação. Dessa forma podemos nos juntar, conversar com tudo e com todos, compartilhar e dar sentidos outros às produções que antes da emergência da cibercultura poderiam sim, ser lidas ou consumidas, mas a grande maioria não conseguia ir além do fundo de uma gaveta. O terceiro e último princípio da cibercultura segundo Lemos é o da reconfiguração. Trata-se de uma reconfiguração cultural global, integral e generalizada, que não elimina ou destrói outras configurações (outras culturas comunicacionais massivas), mas reconfigura.

Os sistemas comunicacionais considerados por Lemos como massivos são aqueles pré-digitais e que, pela própria inferência do termo, são massificados e massificantes. Exemplos de sistemas comunicacionais de massa são a TV e o rádio. O princípio da reconfiguração não elimina a TV e ou o rádio, mas fatalmente os reconfigura. Dessa forma a internet não é vista como mídia, mas como incubadora e "ninho" para as mais variadas mídias, sejam elas massivas ou pós-massivas. (LEMOS, 2002).

Edméa Santos, professora titular livre da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, cita a transversalidade do digital em rede nas mais variadas ações humanas como uma das essências que caracterizam a cibercultura. Tecendo a cultura contemporânea e suas emergências com o campo da educação, a autora destaca a autoria e a cocriação de seres humanos nas relações sociotécnicas que se dão na interface cidade/ciberespaço.

Problematizando a noção 'ensino híbrido', a pesquisadora atualiza a noção de cibercultura em tempos de pandemia do novo coronavírus anunciando, para a área da educação, que híbrida a educação *online* (EOL) já é desde a sua emergência nos idos dos primórdios da cultura contemporânea. Situa o conceito de híbrido e sua relação de pertencimento com a EOL destacando que ela permite a bricolagem e convergência em espaços, tempos e pedagogias. (SANTOS, Edméa, 2021).

Compreendemos a EOL como exposto por Sales, Albuquerque e Santos (2022), quando afirmam que:

Educação online tem como princípio a promoção da (co)autoria do sujeito que aprende, mobilizando uma aprendizagem crítica e colaborativa, através de uma mediação docente pautada na interatividade e colaboração. Enquanto fenômeno nascido da cibercultura, a educação online é uma perspectiva pedagógica potencializadora de situações de

aprendizagem que podem ser mediadas por encontros presenciais, a distância ou em processos híbridos. (SALES; ALBUQUERQUE; SANTOS, 2022, v. 31, p. 5)

Nesse contexto, e ainda em consonância com Sales, Albuquerque e Santos (2022), marcamos nossa posição política e escolhemos práticas responsáveis e comprometidas de educação mediada por tecnologias e associadas ao hibridismo apontado como um caminho para a superação da dicotomia entre a educação presencial e a educação à distância, em um arranjo curricular que contemple práticas formativas com inserção de Tecnologias Digitais em Rede em articulação com atividades presenciais nas ações formais de formação e educação.

A cibercultura, como cultura contemporânea, atravessa todas as áreas de atuação humana. Em tempos de pandemia de uma doença mortal (COVID-19) transmitida por um vírus pelo ar e por contato físico entre corpos (o novo coronavírus), a educação foi uma das áreas mais atingidas pela perda do acesso aos espaços físicos escolar e ou universitário, por exemplo. Esse cenário fez emergir, no âmbito da educação, discussões sobre as mais variadas modalidades de ensino. Em nosso contexto de pesquisa, no nosso campo, o debate sobre ensino híbrido emergiu no segundo semestre do ano de 2020 em uma das formações que a Coordenadoria de Formação (COFEEI) ofereceu ao grupo de professores formadores.

Especificamente, essa formação, foi concebida a partir de um grupo de trabalho (GT) composto por professores formadores e que tiveram a tarefa de pensar, debater, cocriar e gerenciar uma proposta de formação que tivesse em sua ementa e objetivos, o ensino híbrido como “proposta” de modalidade de ensino. A maioria dos professores formadores não tinha tido a oportunidade de conversar/debater sobre o tema que, para a COFEEI, naquele momento, seria importante a ser considerado por conta da emergência do mesmo em meio a pandemia.

O GT propôs como disparador do tema um texto (DA SILVA; PRADO; PASQUALINI, 2019) que apresenta o ensino híbrido como inovação, disrupção, personalização e educação efetiva. A conversa que aconteceu no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) ainda na primeira metade do segundo semestre do ano de 2020. Formadoras e formadores, por conta outros debates sobre o retorno gradual para a modalidade presencial, se perguntavam como seria o retorno das aulas

presenciais na rede estadual de educação do Rio de Janeiro com as escolas sem conexão de qualidade com a internet sem um debate profundo, com professoras e professores da rede sobre as possíveis potências de usos entorno do digital em rede.

O trecho da conversa que segue logo abaixo apresenta os entendimentos iniciais de um grupo de professores formadores em formação. Olhando de dentro para fora percebemos nuances importantes que nos ajudam a compreender como os professores formadores compreendem a noção de ensino híbrido em seus contextos únicos e específicos e como compartilham suas conclusões mesmo que iniciais.

Para além das seculares e já consolidadas modalidade presencial, inviabilizada na maior parte da pandemia que ainda nos acomete e a educação a distância, discute-se outras formas como o ensino enriquecido por tecnologias, ensino emergencial, educação *online*, ensino remoto e o ensino híbrido. Esses três últimos bem explicados a partir de suas distinções, contrastes e contradições por Edméa Santos na publicação em forma de notícia na revista docência e cibercultura (REDOC) no mês de junho do ano de 2021.

Na linguística a referência a algo híbrido é entendida quando há a formação de uma palavra tomada por elementos de diferentes línguas, como o termo bicicleta, por exemplo: bi (latim), cicle (grego) e eta (do italiano etta). Na genética diz-se que um organismo é híbrido quando é formado pelo cruzamento de dois progenitores de raças, linhagens, variedades, espécies ou gêneros diferentes. No sentido figurado dizemos híbrido quando queremos nos referir a algo composto de elementos diferentes, heteróclitos, disparatados. Na educação o ensino híbrido pode significar coisas diferentes dependendo de quem afirma e ou interpreta.

Um dos significados defendidos no Brasil e no mundo e, muitas vezes apresentado como inovação, disrupção e alternativa ao ensino presencial instrucional, é aquele que afirma que o ensino híbrido acontece quando se mescla períodos *online* com períodos presenciais na educação, combinando o ensino presencial e a educação a distância, permitindo, dessa forma, que o aluno estude sozinho *online*, o que caracterizaria a educação a distância e, na sala de aulas, interaja com os colegas e com o professor resolvendo problemas e dirimindo dúvidas.

O que, por sua vez, caracterizaria a educação presencial. (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013). Por entendermos a potência do *online* de forma diferente, discordamos desse significado ao mesmo tempo que concordamos com Santos, E., 2021 quando apresenta a educação *online* (SANTOS, E., 2005) como proposta não somente para o tempo da pandemia do novo coronavírus, mas como modalidade educacional contínua e coerente com e na cibercultura. Mais adiante nesse trabalho investigativo, detalharemos o conceito e noções da educação *online*. Por ora defendemos pela mesma preconizar a interatividade, o uso qualitativo tanto dos encontros síncronos como dos assíncronos e, bem como a cocriação de currículos em rede.

"Currículos que não separem a sala de aula presencial da sala de aula totalmente *online*, que façam convergência de espaços/tempos/pedagogias, que utilizem o que há de melhor em cada arranjo. Docentes e alunos protagonizando juntos e com os artefatos culturais, curriculares e digitais, se autorizando em rede de forma interativa na criação metodológica, bem como na produção de processos e produtos." (SANTOS, Edméa, 2021).

A cibercultura é compreendida como cultura contemporânea, onde a comunicação, a produção e circulação em rede de informações e conhecimentos se dão na interface cidadeciberespaço, emergindo assim novos arranjos espaçotemporais e, com eles, novas práticas educativas e de formação (SANTOS, Edméa, 2014. p. 9). Nessa conjuntura que emerge o conceito de EOL (SANTOS, Edméa, 2005) como fenômeno da cibercultura. "Se vivemos na cibercultura, não podemos pesquisar sem a efetiva imersão em suas práticas" (Santos 2015, p.10; 2019, p. 20).

É neste íterim que vou forjando e atualizando minha própria compreensão de cibercultura, não só como contexto ou cenário, mas como epistemologia e metodologia para quem pesquisa, forma e se forma ao mesmo tempo em que leva em conta as premências do contemporâneo cocriando etnométodos ao longo do processo de produção de conhecimento. No próximo capítulo narramos nosso dispositivo JEO com todas as suas experiências, vivências e implicações.

## 6 JORNADA DA EDUCAÇÃO ONLINE (JEO)

Implicados com nossa história de vida e formação, com nosso campo de pesquisa, com a proposta de produção de conhecimento imbuída pela abordagem multirreferencial e com métodos guias como a etnometodologia e a ciberpesquisa-formação, onde, em contexto forjamos nossos objetivos e questões de pesquisa, apresentamos nosso principal dispositivo de pesquisa acionado: a Jornada da Educação *Online* (JEO).

A JEO é um conjunto de formações, oficinas, estudos, cursos, minicursos, em suma, uma organização de meios materiais e intelectuais que fazem parte de uma estratégia de conhecimento da proposta cunhada por Santos, E. em 2005 e denominada como Educação *Online*. A JEO foi tomando forma a partir de uma proposta introdutória (desenho didático inicial descrito mais abaixo) e mais tarde com a criação de grupos de trabalho (GTs) compostos principalmente por professores formadores da SEEDUC RJ que, de maneira colaborativa, passaram a pensar estratégias formativas para e com a rede estadual, incluindo aí, o próprio grupo de professores formadores.

A JEO resultou exclusivamente dos imprevistos provocados pela pandemia do novo coronavírus como uma estratégia para viabilizar a continuidade das práticas educacionais. Como já citado em minha itinerância na apresentação dessa investigação, desenvolvi o desenho didático inicial da JEO nesse contexto e com a intencionalidade pedagógica visando aproveitar o momento para ir muito além “da encomenda” que era capacitar formadores e servidores da educação para usar tecnologia digital como ferramenta educacional.

Tencionei, já no desenho inicial da JEO, a formação de professores formadores como experiência na medida em que o currículo proposto no desenho inaugural fosse entendido como do âmbito da experiência de sujeitos em processos de aprendizagem na relação estabelecida com saberes bem como entendida como uma relação tensiva capaz de produzir elucidações e proposições ainda em opacidade, tanto em termos teóricos quanto em relação aos atos currículo. (MACEDO, 2012a).



## 6.1 Desenho didático inicial da JEO

Exatamente no dia 26 de março de 2020 iniciei o desenho didático daquela que seria, um ano depois, considerada a maior formação (em quantitativo) de servidores da educação estadual no estado do Rio de Janeiro. Tratava-se de uma tarefa complexa e árdua. Complexa por conta do cenário que contava com: uma rede estadual de educação inteiramente apavorada por conta da COVID-19; uma total falta de referência prática para uma rede de educação pública estadual gigantesca (47 mil docentes e 600 mil estudantes) realizar, totalmente com distanciamento físico de corpos, suas ações educacionais; atores educacionais (professores formadores, gestores, professores de sala de aulas e estudantes) em grande parte sem acesso de qualidade a internet e a dispositivos técnicos que garantissem esse mesmo acesso.

Por outro lado, considerada tarefa árdua por conta do tempo (menos de sete dias corridos) que tínhamos para materializar uma proposta de formação que fosse capaz de, apesar de todas as intempéries supracitadas, viabilizar o que a então liderança maior da SEEDUC RJ o então secretário estadual de Educação, “gritou” aos quatro ventos nas mídias de massa conclamando o bordão “a educação não pode parar”. Essa, que para nós, tratou-se de uma irresponsabilidade sem precedentes, foi uma decisão que certamente colaborou para a já constatada pelas ciências humanas (principalmente a psicologia) com a potencialização de outra pandemia entre os servidores estaduais da educação. A pandemia da saúde mental.

O desenho didático, nesse momento, inteiramente pensado por mim, deveria passar por validações dos cargos superiores que, à medida em que validavam, sugeriam pequenas mudanças, a maior parte delas voltadas ao atendimento das demandas internas daquela gestão da educação estadual. Um exemplo foi quando propus que toda a formação *online* fosse realizada com *software* livre, a partir de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) *Moodle* que a Seeduc-RJ mantinha há alguns anos e estava em plena operação. O AVA *Moodle* é um *software* livre e, como AVA, é considerado o mais utilizado no mundo educacional contemporâneo.

Esse AVA, de nome LabEad, tem endereço fixo na internet e responde em <https://ead.educacao.rj.gov.br/>. Nele há cursos de capacitação, a maior parte no

formato autoinstrucional, onde servidoras e servidores da educação pública estadual podem se capacitar para lidar, na maior parte das vezes, como recursos digitais ou estratégias de gestão.

No exemplo de solicitação de mudança do desenho didático original supracitado, a alteração solicitada era para que fizéssemos toda a formação no AVA *Google Classroom* pois, naquele momento da pandemia, a Seeduc-RJ assinara um termo de adesão com a empresa *Google LLC* para que todos os servidores públicos da educação estadual tivessem acesso aos recursos do então denominado *Google for Education*. O *Google for Education* era composto por um conjunto de serviços de *software* proprietário e aplicativos baseados em nuvem especificamente desenvolvidos ou não, para a educação e o AVA *Google Classroom* ou *Google Sala de Aula*, fazia parte da coleção.

Ao aceitar o convite de assumir a coordenação da formação estadual no meio da pandemia, uma das questões que coloquei foi sobre a autonomia de criação, tanto minha, quanto da minha equipe, composta naquele momento por mais três servidoras da Seeduc-RJ, sendo duas delas, professoras em função estratégica de assistentes de coordenação. No entanto, sabe-se que há interesses políticos potentes que rondam a educação pública e, nesse sentido, interesses diferentes dos pedagógicos acabam sobrepondo-se.

De qualquer maneira fiz questão de, em uma das reuniões entre minha equipe de coordenação de formação e a superintendência, deixar claro minha posição política sobre o uso de *softwares* livres por conta da preservação dos dados gerados enquanto utilizamos serviços de internet. Dados esses que, no contemporâneo e segundo Ribeiro e Dos Santos (2019) são considerados os ativos mais valiosos (monetariamente falando). Num processo semelhante ao que é conhecido como *Business Intelligence* ou Inteligência de negócios em tradução livre, algoritmos da internet<sup>16</sup> processam grandes volumes de dados que são produzidos enquanto utilizamos um serviço *online* como uma rede social ou, noutro exemplo, quando viajamos com nossos *smartphones* conectados à rede mundial de computadores e com o serviço de GPS ativado.

---

<sup>16</sup> Um algoritmo é uma sequência de instruções ou comandos de informática realizados de maneira sistemática com o objetivo de resolver um problema ou executar uma tarefa. Na internet, os algoritmos são responsáveis por processar grandes volumes de informações em tempo recorde. Eles são utilizados, por exemplo, para classificar conteúdos em redes sociais, fazer buscas mais eficientes ou criar recomendações.

No exemplo da rede social, o curtir ou o comentar alguma mensagem, por exemplo, ou até mesmo o fixar nosso olhar por mais de oito segundos num mesmo vídeo, enquanto vigiados pela câmera frontal dos nossos dispositivos móveis, produz grande volume de dados que são processados muito rapidamente com o objetivo de classificar e criar recomendações personalizadas de conteúdo para cada grupo e ou indivíduo.

Nesse contexto, emerge um dilema no processo de formar formadores da SEEDUC-RJ: Como formar professores para o contemporâneo cibercultural que, por sua vez e para nós do GPDOC, mais do que contexto é também epistemologia e metodologia? Para um mundo e uma sociedade sociotécnica que, a meu ver, com as emergências de tecnologias de comunicação e informação, deve percebê-las não como simplesmente auxiliares, mas como fundantes e propositivas da cultura contemporânea assim como aponta Pretto (2023).

Outra reflexão que emergiu durante nossa pesquisa foi a que, considerando a invasão das plataformas digitais na educação pública brasileira, desde as esferas federais, estaduais e ou municipais e em todos os níveis educacionais (da educação infantil à pós-graduação) como podemos formar professores formadores para um contexto de educação *online* que gera e estimula abordagens criativas, que oportuniza a cocriação e considera "caros" o debate, a mixagem e a corresponsabilidade na emissão e na recepção de informações e conhecimento?

Nesse ponto salientamos duas proposições que são:

1. É importante que tenhamos a governança sobre os nossos dados digitais;
2. É igualmente importante que saibamos lidar com a desinformação potencializada pelas redes digitais.

Sobre a governança dos nossos dados é tanto uma forma de tornarmos cada aluno, cada professor, cada formador no senhor do seu próprio tempo e autores/produtores de conhecimentos. O modo como ocorre o funcionamento do dispositivo tecnológico algorítmico possibilita o que Sadin denomina de tecnopoder. Este consiste em uma nova e abrangente forma do poder centrado nas indústrias de tratamento massivo de dados que detêm uma inédita potência de governo sobre os homens e as sociedades.

A governança dos nossos dados, se não realizada por nós mesmos, mas pelo tecnopoder do vale do silício que, representado pelas chamadas *BigTechs* e que Pretto, citando Bifon chama de GAFAM (*Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft*), certamente formará cativos consumidores de informação e conhecimento pois, como nos alerta Junior (2015), “além de interferirem no cotidiano e nos ‘estilos de vida’, as tecnologias digitais sob a forma de objetos e sistemas programados pelo tecnopoder chegam a organizar os quadros perceptivos e as ações humanas” (JÚNIOR, 2015, p.260).

Para maior aprofundamento sobre como funcionam os algoritmos na perspectiva do tecnopoder e da governança dos nossos dados, recomendamos a leitura do artigo produzido por nós em meio a profusão de escrita e produção de conhecimento do GPDOC UFRRJ denominado "Democracia Crackeada: a cibercultura e a manipulação algorítmica persuasiva" (RIBEIRO; DOS SANTOS, 2019) onde Edméa Santos e eu analisamos o documentário "Privacidade Hackeada".

Sobre o fenômeno da desinformação potencializado pelos algoritmos das redes sociais digitais, a meu ver, precisamos formar para o combate aos efeitos das bolhas ideológicas que Santaella (2018) alerta em sua obra "A Pós-Verdade é Verdadeira ou Falsa?". A autora esclarece como os algoritmos usam as bolhas para nos manter o maior tempo possível conectados, manipulando nossos desejos e reconhecendo interesses pessoais e formatando nossas *timelines*<sup>17</sup> com informação que, em tese, não nos confronta e não abre margem para pensamentos contraditórios.

Pretto, 2019 atribui a essa estratégia de negócios, principalmente a não observância dos proprietários dos dados e a liberdade de alteração, pela garantia maior de que informações sensíveis de milhares de docentes e discentes não sirvam a interesses econômicos de grupos empresariais de educação e tecnologia. A meu ver, a privatização da educação pública em todas as esferas (municipal, estadual e federal), é uma realidade. Na esfera estadual do Rio de Janeiro, servidores das secretarias, da gestão e da docência ainda são concursados. Por

---

<sup>17</sup> *Timeline* é uma palavra em inglês que significa "linha do tempo", na língua portuguesa. O termo *timeline* é bastante conhecido entre os usuários das redes sociais na internet, ou seja, é onde aparecem as publicações feitas pelos nossos amigos ou perfis que seguimos. A *timeline* ou *feed* de notícias é atualizada constantemente, manipulando o conteúdo que estamos vendo e que veremos.

outro lado, colegas da limpeza, portaria e inspetores de corredores são contratados por empresa privada que mantém contrato com o governo estadual. Em alguns casos, alguns servidores das secretarias já não são mais concursados.

Do lado pedagógico, instituições privadas que mantêm Institutos interessados nas verbas públicas da educação, muitas vezes, via contratos disfarçados de termos de referência, formam profissionais docentes, desenham currículos, “plataformizam” e privatizam a educação pública. Nesse contexto, a *Google LLC* adentra a rede estadual do Rio de Janeiro trazendo, com o *Google for Education*, dois especialistas nos recursos digitais que, como se bastasse, capacitariam todos nossos docentes para que, na melhor das opções esperadas, transportassem suas aulas presenciais para o único lugar que, naquela altura, permitiria que a educação não parasse, o *online*.

Como um membro do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC) e convidado para coordenar a Coordenadoria de Formação Estadual da SEEDUC-RJ, eu não poderia concordar com esse cenário e, aos poucos, fomos convencendo superintendência, subsecretaria e secretário de educação que a solução da *Google* não era a “pílula” contra os efeitos da pandemia na educação, sendo sim, a própria plataforma da educação pública (EDUCAÇÃO VIGIADA, 2021) que escora-se no neotecnismo digital e, por meio da coleta de dados de alunos e professores, dá ares mercantis as relações educacionais, potencializa a vigilância, buscando a retirada da educação do âmbito do Estado ou a sua privatização.

Ao argumentar nesse sentido, conseguimos avançar na direção de que a capacitação tivesse uma transformação indo de um formato transmissivo, treino, para um outro que estimulasse discussões e debates com mediação *online* presente, aproximando-se assim, de uma experiência formacional. Nesse sentido, necessitaríamos, por exemplo, de mediação *online* com professoras e professores formadores.

Para a solução da *Google*, uma capacitação autoinstrucional seria suficiente, mas para nossa equipe, formar era ímpar. Dessa forma, nossos argumentos se sobrepuseram e, um dos próximos passos, era formarmos os professores formadores da Seeduc-RJ para que eles fossem os mediadores na Jornada da Educação *Online* que tomava forma.

Nesse interim, marcar nossa posição política sobre o uso de *software* livre, assim como fizemos, mesmo sendo sobreposto pelo uso do *Google Classroom*,

com as lideranças da Seeduc-RJ, é fundamental. O conceito de *software* livre foi desenvolvido, inicialmente, por Richard Stallman no início dos anos de 1980. Incentivado por um problema de funcionamento de impressora e sem a possibilidade de consertá-la por desconhecer como ela operava, Stallman percebeu que o “aprisionamento tecnológico” (HAUBEN, 2003), precisava ser combatido e, a partir daí pensou em “liberdades” que dariam a recursos tecnológicos (*software* ou *hardware*) a possibilidade de serem acessíveis não somente do ponto de vista do uso, mas de uma maneira que os usuários pudessem melhorar, consertar ou mixar o funcionamento adaptando às suas necessidades.

O conceito de *software* livre, afastado da ideia de definição, foi sendo atualizado com o passar do tempo e com o desenvolvimento das redes de colaboração (comunidades de programação). Destacaremos alguns marcos dessa atualização que consideramos importantes. Por volta do ano de 1990, para um programa de computador ser classificado como *software* livre, além de respeitar as quatro liberdades básicas (executar, estudar, redistribuir e alterar/aperfeiçoar o programa), era também necessário que estivesse disponível para uso, distribuição e desenvolvimento comercial.

Em 2002, foi aprimorada uma das liberdades passando o conceito a considerar que um *software* é livre, somente se incluir, na distribuição de possíveis cópias do programa, o código binário (executável) e o código-fonte, independente do programa ter sido modificado ou não. No ano de 2006, a liberdade de executar o programa é atualizada marcando que a execução era para qualquer tipo de pessoa ou organização podendo ser usado em qualquer tipo de sistema operacional de computador, para qualquer tipo de trabalho ou finalidade.

Em 2009, a liberdade de distribuir cópias das versões modificadas foi ratificada e justificava que, ao fazer isso, o usuário do *software* daria a comunidade a oportunidade de se beneficiar das mudanças (GNU.ORG, 2023).

Na figura 36, apresentamos o conceito de *software* livre destacando as quatro liberdades fundamentais.

Figura 36 - conceito de software livre



Fonte: o próprio autor

Para nós, *software* livre deve ser entendido como um sistema de informática que respeita as quatro liberdades, mas também é aquele que potencializa o senso de comunidade dos usuários. Partindo do conceito geral, sabemos que para um *software* ser considerado livre, é necessário que os usuários possuam a liberdade de executar, copiar, distribuir, estudar, mudar e melhorar o código fonte do programa (GNU.ORG, 2023).

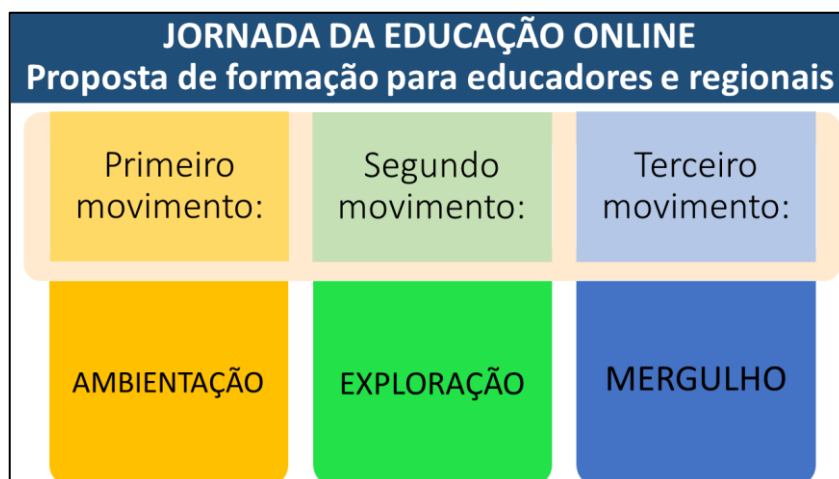
Corroborando com Silveira que afirma que a filosofia do *software* livre é baseada "no princípio do compartilhamento do conhecimento e na solidariedade praticada pela inteligência coletiva conectada na rede mundial de computadores" (Silveira, 2003 p. 45), na concepção educacional, propomos a ampliação conceitual de *software* livre para incluir a compreensão de que, em comunidade, o exercício das liberdades de estudar, mudar e melhorar o *software*, pode torná-lo ainda mais inclusivo, democrático e plural. A livre alteração do código fonte interessa aos

tecnólogos da informática, a nós da educação, a meu ver, faculta explorarmos a potência da comunhão, cocriação e colaboração com o digital em rede.

Dessa forma, para nós, a defesa do uso de *software* livre é uma posição política apoiada nas liberdades, mas também na comunhão e na ideia de comunidade que faz e pensa criticamente espelhada nas noções de heterogeneidade, pluralidade e na “pedagogia da solidariedade” (FREIRE; FREIRE; OLIVEIRA, 2021) que, dentre outras questões, nos ajuda a compreender e justificar o uso de *softwares* livres no campo educacional.

Mergulhados em todo esse cenário e contexto estruturamos um dispositivo que, mesmo sendo unidirecional no início, à medida que a formação dos professores formadores fosse acontecendo, que eles pudessem perceber que estavam em um campo fértil onde a interatividade, a cocriação, a criatividade e suas histórias de vida e formação encontravam esteio para praticantes culturais. O infográfico ilustrado na figura 37 apresenta a estrutura inicial do desenho didático da JEO.

Figura 37 - movimentos da JEO



Fonte: o próprio autor.



## 6.2 Primeiro movimento da JEO: ambientação

Neste primeiro movimento direcionamos nossas estratégias para viabilizar a ambientação dos professores formadores da SEEDUC RJ no principal aplicativo do *GSuite*<sup>18</sup> da *Google LLC* que é o *Google Classroom*. Para tanto e, dado o cenário de extrema urgência, lançamos mão de mini vídeos instrucionais que cumpriram os seguintes objetivos:

- . Garantir o acesso ao ambiente do *Google Classroom* tanto de um dispositivo móvel quanto de um computador ou *notebook*;
- . Conhecer os principais recursos do *Google Classroom* para a utilização em ambientes educacionais.

Precisamos iniciar pelas questões mais básicas ligadas diretamente ao manuseio dos recursos digitais como por exemplo, a criação de um mini vídeo que mostrasse como os professores formadores fariam, caso acessassem o recurso a partir de um dispositivo móvel, para baixar e instalar um aplicativo (APP). Na sequência gravamos outro mini vídeo demonstrando como acessar, utilizando o e-mail institucional, a sala de aulas criada no *Google Classroom* para iniciarmos a formação dos formadores 100% distantes fisicamente. Nesse momento nem mesmo um recurso digital como o então *Hangout Meet* foi cogitado como opção inicial por conta de alguns fatores tendo como principais: o conhecimento para acessar uma chamada de vídeo via *internet* e a exclusão potencializada pela sincronidade e sua exigência de acesso robusto à rede de internet (banda larga).

Dessa forma escolhi a publicação de um site (Figura 38) onde disponibilizamos os minis vídeos produzidos de forma que os professores formadores, considerando uma carga horária de 10 horas, pudessem se apropriar do recurso digital *Google Classroom* desde a sua instalação até suas configurações básicas iniciais, passando pelo acesso (login e senha) institucional.

---

<sup>18</sup> O *GSuite*, conforme conceituado pela empresa criadora, é um conjunto de produtos digitais da empresa *Google LLC* que oferece soluções corporativas como por exemplo: o *Google Classroom*, *Google Meet*, documentos, planilhas e e-mails para facilitar o dia a dia das escolas.

Figura 38 - site da JEO (página da ambientação)



Fonte: <https://sites.google.com/educa.rj.gov.br/jornadaeducacaoonline/>

A ambientação mostrou-se fundamental devido ao contexto já apresentado e, a partir da realização dela, ainda sem conversa ou debate sobre o processo de formação dos professores formadores, propus o segundo movimento da JEO que denominei “exploração”.

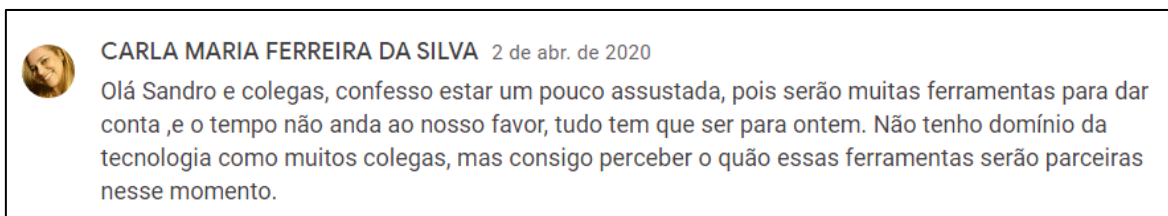
### 6.3 Segundo movimento da JEO: exploração

No segundo movimento da JEO, denominado exploração, em tese, com os professores formadores devidamente ambientados no *Google Classroom*, mobilizamos recursos para viabilizar a criação de uma formação apoiada em potências síncronas e assíncronas que a *GSuite* da *Google LLC* disponibilizava. Nesse íterim os professores formadores já se preparavam para capacitar docentes de toda a rede estadual naquela mesma abordagem formativa (ambientação da JEO) que eles acabavam de realizar.

O “comando” central (gabinete do secretário) determinava e a COFEEI, dentro de suas possibilidades, realizava, mas muitas vezes sem renunciar a táticas e astúcias (Certeau, 2009) pois, afinal de contas “a educação não podia parar”. A

figura 39 mostra como a professora formadora Carla da Silva reagia às condições impostas pelo sistema de formação à toque de caixa.

Figura 39 - reação da professora formadora Carla da Silva



Fonte: sala de aula no *Google Classroom*

A professora formadora Carla, no dia 02 de abril de 2020, assim como a maioria dos nossos praticantes culturais, mostrou-se amedrontada por uma realidade impensada até então. Anunciava-se uma pandemia mortal em que, para continuarmos vivos enquanto uma vacina não fosse criada pela ciência, precisaríamos nos afastar de todos fisicamente, enquanto, simultaneamente, deveríamos continuar nosso trabalho de formar servidores estaduais da educação, só que agora, exclusivamente na modalidade à distância.

Carla sinalizou um dilema que a maioria dos servidores públicos estaduais da educação do Estado do Rio de Janeiro compartilhava com ela. Para trabalhar e não deixar a “educação parar”, docentes, gestores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores formadores, dentre outras funções educacionais, agora sem escolha, tínhamos a única opção que era, de dentro dos nossos lares, dar aulas, controlar frequências, lançar conteúdos, formar e nos formar para darmos conta do nosso fazer, mas dessa vez, exclusivamente sem alternativas, via interfaces digitais conectadas em rede.

Carla ainda, corajosamente, confessa não perceber potência alguma nos recursos digitais par a educação. Recursos esses que ela conceitua como ferramentas. A percepção de que as tecnologias digitais são ferramentas que se, com base nos conceitos de eficiência, produtividade e qualidade total, forem devidamente “dominadas” pelos professores, tornarão o ensino eficaz, é uma concepção neotecnicista. Para Santaella, 2021, há um grande equívoco em chamar o computador, os *softwares* (programas de computador) ou os aplicativos móveis (APPs) de ferramentas pois trata-se de muito mais do que extensão de músculos

humanos. A autora vai além e, para compreendermos o que são os recursos digitais no contemporâneo, nos convida a ampliar a noção de linguagem.

“Computador é uma tecnologia inteligente e inteligência é linguagem. Se ficarmos presos à noção de que linguagem é apenas linguagem verbal, a gente não vai muito longe. Principalmente porque estamos vivendo uma contemporaneidade de hibridização total das linguagens. Então, linguagem é aquilo que nos faz pensar. Sem ela não há pensamento, não há comunicação. O que nós fazemos sem linguagem?” (Santaella, 2021, pág. 38)

Programas de computadores e APPs nos fazem pensar e, dessa forma são linguagem. Para Santaella, 2021 eles estão passando da noção de interface, que nos conecta (entre faces), transformando-se em meios de comunicação de uma potência inacreditável e interativa, para a noção de “simbiose humano-computador” (Santaella, 2021).

A partir deste momento da JEO (o movimento da exploração) iniciamos, mesmo que de forma incipiente, a formação mais experiencial e menos instrucional. No movimento da exploração incluímos o *Hangout Meet* (hoje *Google Meet*) com o objetivo de criar uma ambiência síncrona no digital em rede onde poderíamos, por exemplo, em consonância com a SAFFO, experimentarmos um movimento de *fazerpensarfazer* disparando questões sobre o conceito de Educação *Online* (SANTOS, 2005, 2014, 2019), que por sua vez seriam debatidas por todos assincronamente na SAFFO e depois, na volta ao síncrono via *Meet*, também debatermos sobre as emergências e os acontecimentos que surgiam na SAFFO.

Um exemplo de debate em que disparamos questões, mas também discutimos questões emergentes na SAFFO, consta na gravação do encontro síncrono com os professores formadores do dia 20/04/2020, que pode ser acessada no link do QR Code abaixo (Figura 40). Entre os minutos treze (13) e vinte e cinco (25) da gravação debatemos sobre a noção de ferramenta e interface digital.

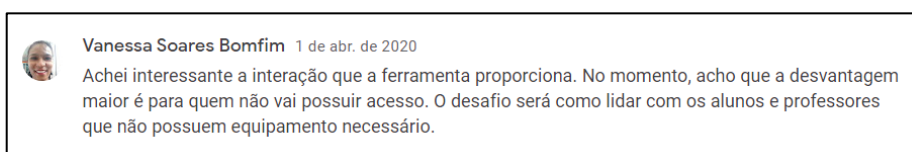
Figura 40 - Gravação do dia 20/04/2020



QR Code para acesso ao vídeo gravado

Dessa forma foi possível iniciarmos os encontros síncronos da JEO que eram semanais, via *Hangout Meet* e chamados de ‘formação interna’ dos professores formadores. Todas as terças-feiras das 10h às 12h (hora de Brasília), a partir do mês de abril do ano de 2020 passamos a nos encontrar sincronamente *online* mesmo que geograficamente distantes.

Nos primeiros encontros e conversas (síncronos e assíncronos) as questões técnicas, de convivência *online* e de inclusão digital eram muito presentes conforme mostra a conversa ilustrada pelas figuras 41 e 42, além de um meme (Figura 43) compartilhado pela professora formadora Shirley Rodrigues.

Figura 41 - conversa *online* sobre questões técnicas e de convivência 1

Fonte: conversa na SAFFO – movimento exploração da JEO

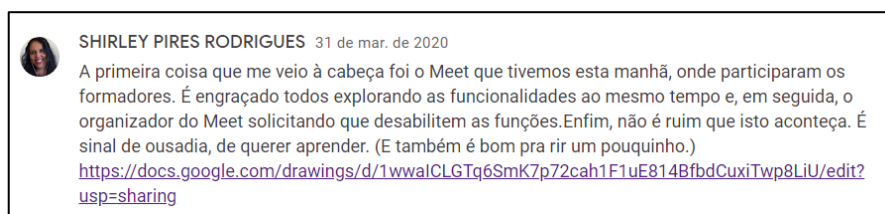
A formadora Vanessa reforça o temor da maioria de nós, pedagogicamente falando, que era o que já sabíamos por meio da pesquisa do ano de 2019 do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC<sup>19</sup>). Nessa pesquisa, o CETIC descobriu e publicou que, no Estado do Rio

<sup>19</sup> O CETIC tem a missão de monitorar a adoção das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no Brasil. Criado em 2005, o Cetic.br é um departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), ligado ao Comitê Gestor da Internet do Brasil (CGI.br).

de Janeiro, cerca de 54% dos lares com acesso à internet, conectavam a rede mundial de computadores exclusivamente por meio de dispositivos móveis, com pacotes de dados limitados e, na maioria das vezes, disponíveis em um único aparelho por domicílio.

Sobre o campo da convivência *online* e da inclusão cibercultural, a figura 42 traz uma interação que nos ajuda a compreender como os professores formadores percebiam a tecitura das relações que se davam à medida que as experiências eram vividas.

Figura 42 - conversa *online* sobre questões técnicas e de convivência



Fonte: conversa na SAFFO – movimento exploração da JEO

O contexto que permeia a postagem da professora formadora Shirley Rodrigues está exatamente na primeira experiência de chamada de vídeo coletiva que fizemos com nossos praticantes culturais. Foram mais de 100 profissionais conectados (além dos professores formadores, vários servidores de outras funções da sede da SEEDUC RJ, solicitaram autorização para participar pois queriam conhecer o recurso que os possibilitaria trabalhar naquele momento histórico da pandemia) via *Hangout Meet* que mais tarde viria a ser chamado de *Google Meet* da Google LLC.

Mediado por mim, esse primeiro encontro *online* teve o objetivo de experimentação e reconhecimento de uma interface digital que compartilhava vídeo, som, áudio, imagens e textos, ao vivo e com possibilidade de gravação. Trata-se da primeira experiência desse tipo para a grande maioria dos participantes. Dessa forma era preciso reconhecerem microfones, câmeras e seus próprios mecanismos de funcionamento. Como acionar, como silenciar e como não compartilhar seu próprio vídeo, por exemplo, foram descobertas que aconteceram nesse encontro.

O relato de Shirley expõe esse cenário com cerca comichidade, mas não acoberta as consequências das descobertas em devir. Os participantes foram

percebendo que, por exemplo, quando não estávamos falando ao microfone, seria vantagem deixá-lo desativado para garantir que pudéssemos ouvir e entender os outros. Descobriram também sobre a sensibilidade da captação de áudio do local de onde estavam se conectando. Eu mesmo, nas centenas de horas em que me conectei para trabalhar durante a pandemia, não pude evitar o som de um vendedor de pamonhas que passava nas tardes, várias vezes por semana, na rua em frente à minha casa.

A professora formadora Shirley agregou a sua postagem, um meme (Figura 43) que já circulava nas redes e que ilustra, com humor, nossas descobertas, experiências e acontecimentos naquele início de trabalho exclusivamente remoto no ano de 2020.

Figura 43 - meme compartilhado por Shirley



Fonte: conversa na SAFFO – movimento exploração da JEO

Aprender a operar recursos digitais enquanto experimentavam relações sociais e como essas se davam no digital em rede, suscitando novos comportamentos e usos de forma crítica e autoral, além de desenvolver novas regras de convivência, por exemplo, foram desafios que, para nós, puderam ser melhor compreendidos à luz da noção de inclusão cibercultural conforme marca o autor Silva quando alerta sobre a diferença entre a educação “maquiada” por tecnologias digitais e a inclusão cibercultural:

Muitas vezes o professor convida o aprendiz a uma interface, mas a aula continua sendo uma palestra para a absorção linear, passiva e individual. Por vezes ele ainda permanece como o responsável pela produção e transmissão dos “conhecimentos”, das informações. Professor e aprendizes experimentam a exploração

navegando na internet, mas o ambiente de aprendizagem não estimula fazer do hipertexto e da interatividade próprios da mídia online uma valiosa atitude de inclusão cidadã na cibercultura. Assim, mesmo via internet a educação pode continuar a ser o que ela sempre foi: distribuição de conteúdos empacotados para assimilação e repetição ou a velha pedagogia da transmissão travestida de era digital. (SILVA, 2010, pág. 49)

A partir do segundo encontro síncrono, ainda no segundo movimento da JEO, iniciamos uma conversa sobre o conceito de Educação *Online*. A importância de uma mediação assíncrona potente e presente (chamamos de mediação ativa), assim como as noções de cocriação e interatividade foram introduzidas no debate da JEO.

Os objetivos aprovados pelas instâncias superiores da SEEDUC RJ, para esse momento foram:

- . Realizar aulas e ou reuniões ao vivo e ou gravadas utilizando o "*Meet*";
- . Criar atividades de pesquisa utilizando o "Formulários";
- . Criar e compartilhar agendas utilizando o "Agenda" com os estudantes ou membros de equipe potencializando os processos de acompanhamento.

Dessa forma, a partir desse movimento da JEO, nos encontros síncronos, disparávamos questões sobre a Educação *Online* que, na SAFFO encontravam um lugar para a conversa potente e mediada. Esse lugar foi denominado de “Roda de conversa *online*” e tratava-se de uma espécie de fórum de discussão adaptado onde utilizávamos uma “atividade” na SAFFO, pois a concepção do *Google Classroom* não prevê, inicialmente uma ambiência num formato de debate e ou discussão.

As “atividades” que podemos propor no *Google Classroom*, em concepção, são as ligadas a uma ideia de educação onde o professor posta um material e o estudante, de forma isolada, responde (entrega) a tarefa realizada conforme o *script* preparado pelo docente. Cumprindo com os objetivos validados para o movimento de exploração da JEO tínhamos outras atividades na SAFFO que em geral eram instrucionais e que, via vídeo e ou *e-books* em PDF explicavam sobre os recursos digitais do *GSuite Hangout Meet*, Formulários e Agenda.

Como forma de organização no ambiente da SAFFO o movimento da exploração na JEO foi apresentado em três cursos de 10 horas cada.



### 6.3.1 Curso 1 - (Aulas e ou reuniões com o *Hangout Meet*)

#### Ementa:

- . Transmissão de imagem, vídeo e texto via internet utilizando o *Hangout Meet*;
- . Compartilhamento de tela e de arquivos utilizando o *Hangout Meet*;
- . Agendamento de reunião/aula *online* utilizando o *Hangout Meet*;
- . Participação em uma reunião/aula *online* por meio do *Hangout Meet*.

#### Objetivos:

- . Agendar uma aula/reunião *online* utilizando o *Hangout Meet*;
- . Participar de uma aula/reunião *online* utilizando o *Hangout Meet*;
- . Compartilhar tela e ou arquivos em uma reunião *online* utilizando o *Hangout Meet*;
- . Realizar uma aula ao vivo via transmissão *online* utilizando o “*Hangout Meet*” do *GSuite*.

A partir da viabilização do contato visual e sonoro entre os professores formadores da SEEDUC RJ, a interface digital *Hangout Meet*, para além de suas potências comunicacionais (transmissão de texto, imagens e sons de forma síncrona), também potencializou a ambientação de momentos assíncronos a partir de atividades em que podemos conversar e debater, com mais tempo, sobre questões outras, no nosso caso o conceito de Educação *Online*.

### 6.3.2 Curso 2 - Coleta de dados com o "FORMULÁRIOS"

#### Ementa:

- . Pesquisas de opinião utilizando o "FORMULÁRIOS";
- . Personalização da aprendizagem utilizando o "FORMULÁRIOS".

Objetivos:

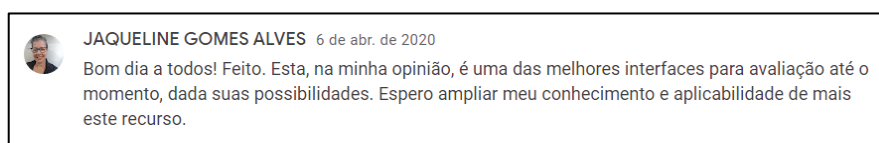
- . Pesquisar opiniões de estudantes e servidores utilizando o "FORMULÁRIOS";
- . Personalizar trilhas de aprendizagem utilizando o "FORMULÁRIOS".

Em tempos de cibercultura, o acesso, a produção e a manipulação de dados digitais emergem como temas importantes na educação. Por meio do aplicativo "Formulários" buscamos desenvolver a noção crítica sobre essas questões a partir das potências que ele oferece. Servidores da educação, para além de simples respondentes de formulários diversos, podem, a partir deste curso, criar, cocriar, pesquisar, analisar informações dos/com seus estudantes. Esse foi o texto de apresentação do curso dois do movimento de exploração da JEO que foi validado pelos superiores da SEEDUC RJ.

Apesar de o recurso Formulário da *Google LLC* ser corriqueiramente ligado a propostas de avaliação somativas da aprendizagem (exames), naquele momento a SEEDUC não tinha respostas a dar para a rede estadual sobre como as avaliações se dariam. Era tudo muito novo para todos, inclusive os gestores da sede que nunca tinham praticado gestão de uma rede complexa e gigantesca e exclusivamente pela internet.

O curso de Formulários provocou muitas reações e relações entre os professores formadores por conta das potências de manipulação dos dados coletados por ele. As postagens das professoras formadoras Jaqueline Alves, Jane Gomes e Jallinne Berriel (Figuras 44, 45 e 46) expressam a descoberta que emerge em compreensões e sentimentos ainda no início da jornada formacional.

Figura 44 - conversa - curso 2 formulários



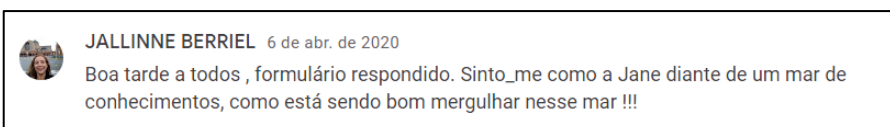
Fonte: curso 2 da JEO (SAFFO)

Figura 45 - conversa - curso 2 formulários



Fonte: curso 2 da JEO (SAFFO)

Figura 46 - conversa - curso 2 formulários



Fonte: curso 2 da JEO (SAFFO)

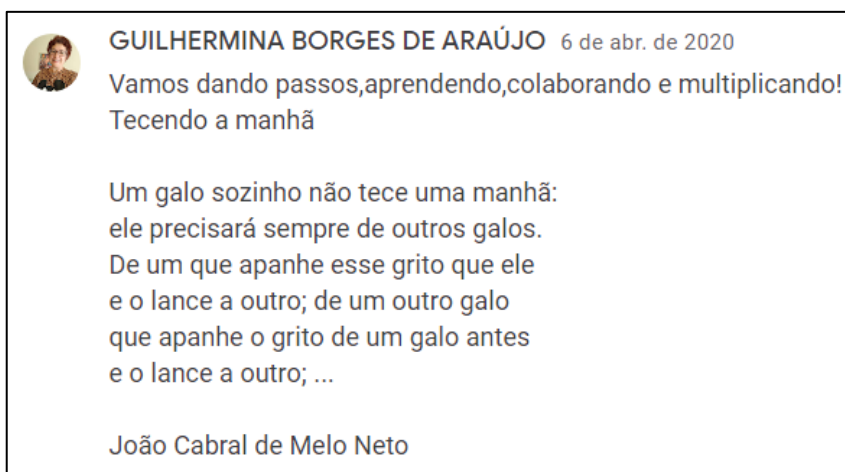
À sua maneira, percebemos que Jaqueline se refere ao recurso digital Formulário como interface e melhor, quando cita possibilidades no plural e a esperança de ampliação do seu próprio conhecimento, nesse quesito acompanhada por Jane e Jallinne, expressam a compreensão de que a interface digital não é o fim, mas o meio para, a partir dele e em potência, criar oportunidades outras para a docência na cibercultura. Esse entendimento, a meu ver, afasta a ideia de subutilização das tecnologias de informação e comunicação na educação que apresenta como vantagens principais a estética e a atratividade. Edméa Santos nos ajuda a compreender melhor sobre o potencial comunicacional e interativo das tecnologias digitais de comunicação e informação quando afirma que:

Para que o potencial comunicacional e interativo das tecnologias de informação e comunicação não seja subutilizado em educação, é necessário um investimento epistemológico e metodológico em práticas pedagógicas, de ações docentes e de pesquisa que apresentem conceitos e dispositivos que dialoguem com o potencial sociotécnico da cibercultura. Assim, é importante que, no exercício da pesquisa e da formação docente, vivenciemos experiências formativas que agreguem o potencial comunicacional das tecnologias com a implicação metodológica e epistemológica da ciberpesquisa-formação. (SANTOS, E., 2019, pág.48)

Aos poucos fomos compreendendo nossas compreensões, eu como formador e pesquisador e os praticantes culturais, enquanto vivíamos as consequências da pandemia do novo coronavírus. Consequências com reverberações de toda ordem – pessoais, profissionais, sociais, políticas, estéticas. Reverberações que se misturaram à vontade de expressão do sentimento íntimo, da necessidade de trabalhar, de estudar, de pesquisar, de ler, de escrever e a imprescindibilidade de ouvir os outros e a nós mesmos.

E é assim, diante deste novo desafio do sobreviver, que fomos brindados com João Cabral de Melo Neto, citado pela professora formadora Guilhermina Borges de Araújo (Figura 47) em meio a descoberta das potências de um “novo” recurso digital.

Figura 47 - compreensão e sentimentos iniciais a partir de Guilhermina



Fonte: curso 2 da JEO (SAFFO)

Esse trecho da poesia de João Cabral de Melo Neto reflete, aos olhos de Guilhermina, a potência da interatividade presente nas tecnologias comunicacionais que, além disso e para nós, robustece o conceito de cibercultura.

Sobre a interatividade Marco Silva nos orienta que, do ponto de vista da intencionalidade docente, o conceito de interatividade como atitude comunicacional provoca mudanças efetivas nas práticas pedagógicas e nos processos comunicacionais em sala de aula. Para o autor, a interatividade difere-se de interação, principalmente por conta da intencionalidade de promover e provocar autorias dialógicas, nas quais os sujeitos da comunicação cocriam não só a mensagem e a comunicação, como a própria sala de aula e o processo de

aprendizagem. A interação estaria no plano do espontâneo e do “natural” das relações entre os corpos e os objetos técnicos (SILVA, 2001, 2011).

Sobre a cibercultura, o poema compartilhado por Guilhermina, remete ao princípio da liberação do polo da emissão, ou seja, livra a distribuição e a produção de informações do controle exclusivo e, em outras palavras, possibilita a criação, a cocriação, a leitura e a mixagem de informações e conhecimentos inspirando e colaborando com reconfigurações em todas as esferas de relações sociais.

### 6.3.3 Curso 3 - O trabalho docente com o "AGENDA"

As demandas formativas apontavam em várias direções. No movimento de explorar recursos do *GSUITE* incluímos uma que segue na direção da organização dos encontros, na confecção e acompanhamento de cronogramas. O tempo, como amigo ou não, demandava ainda mais cuidado de organização num cenário pandêmico onde, ao perdermos a cidade como lugar de criação de redes, incluindo as de aprendizagem e circulação de corpos que proporcionam encontros presenciais essenciais, o trabalhar, o estudar, o pesquisar, o se formar, o formar e o cuidar da família contavam somente com um lugar físico, em geral a nossa própria casa. A estranheza do novo estar no mundo materializava-se de várias formas, mas era na compreensão da percepção do passar do tempo que geralmente encontrávamos diferenças para além do que podíamos imaginar.

O grande compositor Aldir Blanc, que infelizmente perdemos para a COVID-19 no genocídio pandêmico no Brasil, cunhou diversas canções lindíssimas para a música popular brasileira. Dentre elas destaca-se a que eu considero a mais bela de todas que é “Resposta ao tempo” que ele escreveu com Cristóvão Bastos. Interpretada na voz de Nana Caymmi, uma das maiores intérpretes da música brasileira, a canção ganha ares de divindade. Em nossas relações sociais durante essa investigação, geralmente limitadas ao espaço físico de nossas casas durante a pandemia do novo coronavírus, muitos de nós, incluindo eu, desejamos esquecer o tempo tido como um dos principais causadores da ansiedade. Na canção, Blanc simulando uma conversa entre o tempo e ele próprio, em certo momento diz:

“Batidas na porta da frente. É o tempo. Eu bebo um pouquinho pra ter argumento. Mas fico sem jeito calado, ele ri, ele zomba do quanto eu chorei. Porque sabe passar e eu não sei.” [...]

Em resposta ao zombador (tempo) o autor apresenta, em outro momento da letra da canção, o seguinte argumento:

[...] “Respondo que ele aprisiona, eu liberto. Que ele adormece as paixões, eu desperto. E o tempo se rói com inveja de mim. Me vigia querendo aprender. Como eu morro de amor, pra tentar reviver. No fundo é uma eterna criança. Que não soube amadurecer. Eu posso, ele não vai poder, me esquecer.”

De certo que não podemos esquecer do tempo ignorando-o completamente, mas podemos buscar meios, preferencialmente no coletivo, para conter, em parte, os efeitos do seu avassalador, eterno e muitas vezes irritante, “tic tac”. Aproveitando esse contexto, o terceiro e último curso do movimento de exploração da JEO teve na interface digital “AGENDA” do pacote *GSUITE* da *Google LLC*, parte de nossa intencionalidade pedagógica. Aprender a controlar esse recurso digital em rede pode dar a um grupo grande e heterogêneo como o dos professores formadores da SEEDUC RJ uma alternativa de organização de nossos tempos síncronos e assíncronos juntos e em coletividade.

Além do recurso AGENDA debatemos, nesse momento da JEO, sobre possíveis práticas educativas *online* que têm na interatividade uma noção cara tanto para a cibercultura quanto para a Educação *Online*. A interatividade no tempo síncrono e no tempo assíncrono com a interface digital *Jamboard* que é parte do *GSUITE* e, dependendo do tipo de uso educacional, pode favorecer a criação de uma ambiência onde o paradigma comunicacional conhecido como de “um para muitos” dá lugar ao de “muitos para muitos”, ou seja, o docente pode até provocar inicialmente com uma questão disparadora, mas as potências comunicacionais do recurso podem ir muito além de uma simples recepção de comunicação passando ao status de mixagem e cocriação, melhor dizendo, a interatividade.

Abaixo apresentamos a ementa e os objetivos do último curso do movimento da exploração na JEO.

Ementa:

- . Eventos individuais ou coletivos com o "AGENDA";
- . Tarefas individuais ou coletivas com o "AGENDA";

- . Lembretes individuais ou coletivos com o "AGENDA";
- . Configurações do "AGENDA" para o trabalho docente e de gestão na educação;
- . Criação de agendas como e para projetos coletivos.

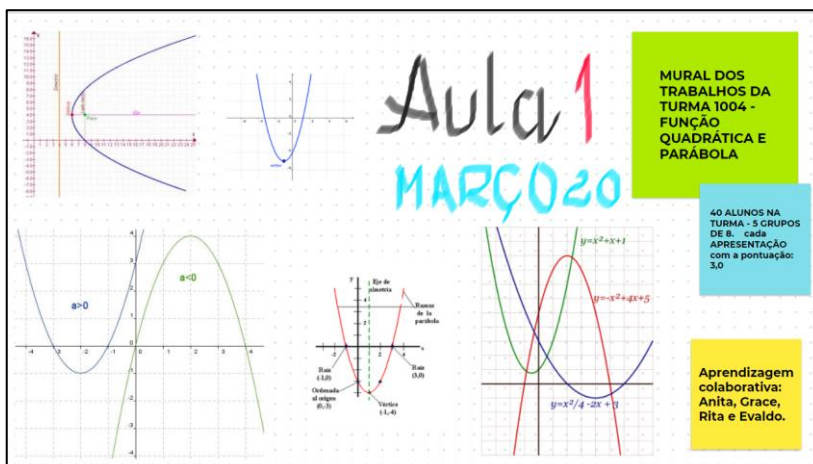
Objetivos:

- . Criar eventos com o "AGENDA";
- . Criar tarefas com o "AGENDA";
- . Criar lembretes com o "AGENDA";
- . Configurar o "AGENDA" para o trabalho docente e de gestão na educação;
- . Criar agendas para projetos coletivos.

Neste curso, ao aprendermos juntos sobre o "AGENDA", emergiu uma oportunidade para discutirmos sobre interatividade, cocriação e colaboração *online*. Aproveitando o momento propomos, a partir da atividade roda de conversas na SAFFO, que os professores formadores expressassem, preferencialmente em duplas, suas percepções sobre o "Agenda" explorando as potências do aplicativo *Jamboard* (também integrante da *GSuite* da Google). Aconteceu como se fosse um ensaio que conectou o movimento de exploração da JEO ao próximo movimento que denominamos "mergulho". Naquele momento boa parte dos professores formadores desconhecia um uso de recurso digital que possibilitasse um trabalho colaborativo e independente de sincronicidade, ou seja, um trabalho feito à muitas mãos onde cada colaborador, no seu próprio tempo, cocria interferindo e mixando a mensagem. Abaixo seguem recortes da conversa gerada na SAFFO a partir dos convites aos desafios de usos da agenda *online* e do Jamboard, no caso desse último, um desafio não individual.

Na interação no *Jamboard* (Figura 48) aconteceram descobertas sobre como podemos, independentemente do tipo de recurso, estimular práticas interativas e colaborativas no processo *aprendizagemensino*.

Figura 48 - experimentações no Jamboard



Fonte: Jamboard cocriado pelos formadores Anita, Grace, Rita e Evaldo

Nestas interações ficaram claras algumas das estruturas da noção de abordagem cyberformacional, ao tempo que essa possibilita modos de apresentar, estimular e ocupar-se das relações entre os professores formadores Jane, Anita, Grace, Rita e Evaldo e a interface digital *Jamboard*. Destacamos as estruturas que marcam a possibilidade de experimentação e produção coletiva com interatividade, além da vivência da cocriação em rede de forma síncrona ou assíncrona. Traços originais da abordagem que é ciber e formacional.

No terceiro movimento da JEO, denominado por nós como “mergulho”, de fato intencionamos proporcionar uma imersão nas profundezas da Educação *Online* por meio de noções que lhe são muito caras como a interatividade e a cocriação, por exemplo.

#### 6.4 Terceiro movimento da JEO: mergulho

Após a ambientação e uma breve exploração nos dois primeiros movimentos da JEO, bem como uma sucinta dança introdutória com o conceito da Educação *Online*, chegamos ao terceiro movimento da jornada, o mergulho (Figura 49). A partir desse momento e por iniciativa do próprio, passamos a contar com as ilustrações oficiais do artista, cartunista, desenhista e professor formador Antônio Silvério.



Figura 49 - mergulho na JEO segundo Antônio Silvério



Fonte: acervo do autor

Silvério passou a, nas horas vagas, criar ilustrações que passaram a fazer parte do material da JEO e em todos os formatos (PDF, hipertexto, PNG e até mesmo em pequenos vídeos). Também apresentando três cursos nesse movimento, propomos, mais explicitamente, um anúncio enquanto denunciemos, conforme nos ensinou Paulo Freire, a hegemonia da educação transmissiva e reprodutivista. Nesse momento a SEEDUC RJ, de forma institucional, assume oficialmente a Educação *Online* como proposta da/na formação dos servidores da educação no estado do Rio de Janeiro em tempos de pandemia, incluídos aí, os praticantes culturais do meu campo de pesquisa, os professores formadores.

Uma modalidade educacional que, a meu ver, é coerente com o novo paradigma comunicacional, a Educação *Online* refuta a hegemonia do modelo massivo de comunicação nas/com as relações de aprendizagem, pois o controle centralizado da produção e emissão da informação e do conhecimento, colocam à prova quaisquer propostas de educação democrática, inclusiva, libertadora, interativa e comprometida com a inclusão cibercultural.

Isto posto, com o mergulho intencional no conceito de Educação *Online* e suas noções, o terceiro movimento da JEO traz à mesa discussões e debates sobre as potências comunicacionais contemporâneas presentes nas redes digitais e os possíveis impulsionamentos que podem mediar processos e redes de criação, a cocriação, a colaboração, a interatividade e a emergência de etnométodos à luz da abordagem multirreferencial, bem como na emergência da abordagem ciberformacional nas relações sociais de *aprendizagemensino*.

Esse é o contexto inicial do mergulho da JEO onde, por meio da exploração de potências das interfaces digitais disponíveis e mais acessíveis, propomos uma

abordagem, agora ciberformacional, rastreando autorias etnometodológicas dos nossos praticantes culturais. No terceiro movimento da JEO trabalhamos a partir dos seguintes objetivos gerais:

- . Gerenciar devolutivas e avaliações no *Google Classroom*;
- . Realizar uma produção interativa e colaborativa utilizando o recurso digital do GSuite “Documentos”.
- . Gerenciar arquivos utilizando o “Drive.”

Dividimos o movimento do "mergulho" em três cursos de 10 horas cada que são:

#### 6.4.1 Curso 4 - Educação *Online* com/no *Google Classroom*

Ementa:

- . Educação *Online* com/no *Google Classroom*.

Objetivos:

- . Refletir sobre a Educação *Online* a partir das potências de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) como o *Google Classroom*;
- . Pensar, fazer/experimentar atividades educacionais congruentes com o conceito de Educação *Online*;
- . Interagir com/no mural digital *Padlet*.

As potências da Educação *Online*, interativa e hipertextual, corroboram com a proposta de formação de professores formadores da SEEDUC RJ. Dessa forma, logo no primeiro curso do mergulho (terceiro movimento da JEO – parte assíncrona) propusemos uma atividade na SAFFO onde, a partir da leitura do capítulo dois do livro Pesquisa-formação na cibercultura de Edméa Santos, disponível de forma gratuita por meio do link da figura 50, poderíamos aprofundar os estudos na teoria desenvolvida pela autora.

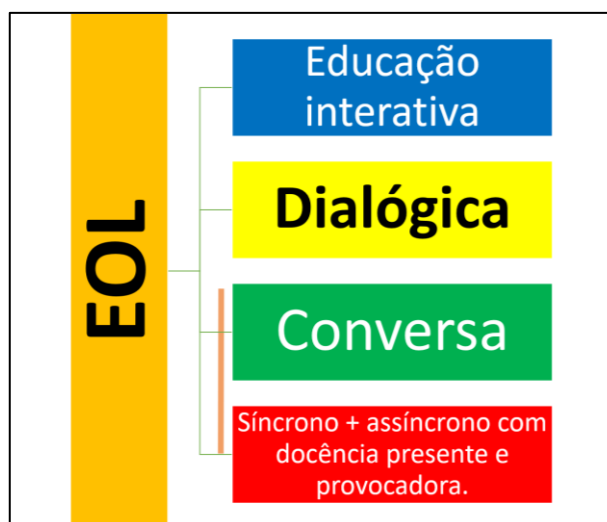
Figura 50 - Link para o livro de Edméa Santos



Fonte: o próprio autor

Num de nossos encontros síncronos, iniciamos um debate sobre as características constituintes de três modalidades de educação que, naquele momento, tinham forte presença em nossos contextos, mesmo que de forma teórica. As modalidades são: a educação *online*, a educação a distância e o ensino remoto que permearam nossas conversas naquele momento da formação em que estávamos compreendendo as nuances e diferenças conceituais. Na figura 51 ilustramos características fundantes da EOL.

Figura 51 - Características básicas da EOL

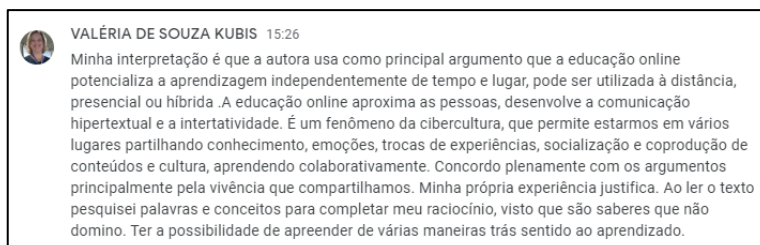


Fonte: Autoria própria

Cunhada por Edméa Santos, a noção de Educação *Online* inaugura relações de aprendizagem que perpassam por várias características que se harmonizam com a cibercultura. Dentre elas, na formação dos professores formadores, destacamos a educação interativa, a dialogia, a conversa e a possibilidade da prática de uma docência provocadora e presente tanto nos momentos síncronos,

quer sejam presenciais ou *online*, tanto nos momentos assíncronos. Em sua interação (Figura 52), a professora formadora Valéria Kubis expõe sua compreensão sobre Educação *Online*.

Figura 52 - Interação de Valéria Kubis



Fonte: Interações na SAFFO

A formadora Valéria forma enquanto se forma ao evidenciar sua compreensão sobre a EOL. Entre seus argumentos que explicam seu entendimento sobre a EOL, destacamos a percepção de que a Educação *Online* está na distância, na presencialidade física e ou na hibridez formada por essas duas instâncias, pois conforme Edméa Santos a Educação *Online* pode ser vivenciada ou exercitada para potencializar situações de aprendizagem mediadas tanto por encontro presenciais, quanto à distância, caso os sujeitos do processo (aqui denominados praticantes culturais), não queiram ou não possam se encontrar no mesmo tempo cronos e espaço, ou ainda em situações híbridas, nas quais os encontros presenciais podem ser combinados com encontros mediados por interfaces digitais conectadas em rede (SANTOS, 2005, 2006, 2014, 2019).

Debatemos também sobre as características da Educação à Distância (Figura 53). Modalidade de ensino consagrada no Brasil e no mundo há décadas, a Educação à Distância surgiu antes do advento da internet comercial. Usando os correios, as rádios e ou TVs, essa modalidade educacional inaugurou e possibilitou o acesso de milhares de pessoas a educação e ao conhecimento que, de outra forma, provavelmente não conseguiriam.

Figura 53 - Características básicas da EaD



Fonte: Autoria própria

Na formação dos professores formadores da SEEDUC RJ queríamos que nossos praticantes culturais tivessem a oportunidade de debater sobre as principais modalidades de ensino e a educação à distância foi uma delas. Com isso não desejamos comparar e ou exaltar uma em detrimento da outra. A intenção maior foi de apontar diferenças e especificidades que garantiriam a convivência das mesmas conforme determinadas necessidades.

Nesta direção, apresentamos aos praticantes culturais a modalidade que, de certa forma, emergiu com a pandemia da COVID-19 denominada como ensino remoto (Figura 54).

Figura 54 - Características básicas do ensino remoto



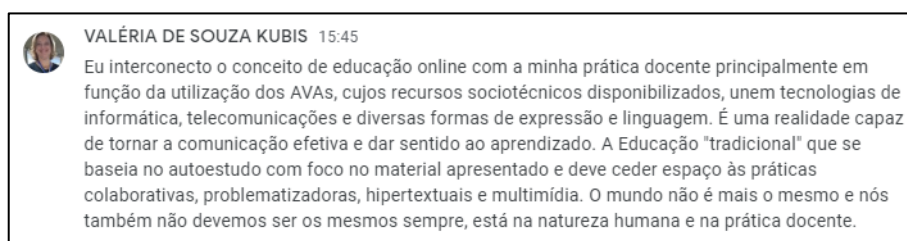
Fonte: Autoria própria

No início da pandemia gestoras e gestores da educação, pública e ou privada, na ânsia de continuar fornecendo o serviço educacional aos estudantes, viabilizaram transposições do ensino presencial para o ensino à distância. As aulas

presenciais agora seriam *online*, ao vivo, sem gravação e com controle de presença. O ‘dever de casa’ teria o seu lugar lançando mão de tarefas a serem realizadas isoladamente pelos estudantes. Por fim, apesar de utilizar a internet como meio, o paradigma comunicacional “um para muitos” seria a garantia da transmissão do conteúdo do professor para o estudante.

Essa atividade gerou compreensões sobre as diferenças entre as modalidades que utilizamos para provocar o debate. A mesma formadora (Figura 55) traz argumentos que corroboram com nossa compreensão sobre a importância da EOL em tempos de cibercultura.

Figura 55 - Interação de Valéria Kubis



Fonte: Interações na SAFFO

Em alusão a cibercultura, Valéria exprime sua compreensão da EOL que a distingue das outras modalidades referidas na atividade. A formadora destaca, em suas palavras, a interatividade, a característica hipermidiática e hipertextualidade como noções fundantes e exclusivas da EOL.

Voltando ao momento assíncrono do curso quatro, propusemos que os professores formadores se organizassem e, a partir do uso do *Hangout Meet* se reunissem, (quem pudesse e desejasse) de forma independente, para um debate sobre a temática principal da JEO, a Educação *Online*. Tratava-se de uma proposta que criaria uma ambiência formativa e síncrona independente da minha participação direta como formador, ou seja, neste momento específico eles seriam os responsáveis pela marcação do dia, do horário, da abertura da sala, da mediação feita na mesma e da gravação. Propomos ainda algumas dicas que foram:

1 - que a ambiência formativa criada e organizada por eles no *Meet* não ultrapasse sessenta minutos de duração;

2 - que a ambiência formativa tivesse como principal objetivo o debate em torno do capítulo dois da obra da professora Edméa Santos anexada na atividade;

3 - que eles gravassem o encontro e compartilhassem o link da gravação na atividade da SAFFO.

Em complementação a proposta, eles deveriam utilizar o espaço dos comentários da atividade na SAFFO para debaterem, com todos os outros formadores em formação, as conclusões ou não, as certezas e incertezas emergentes de cada reunião criada em grupos por eles. Por meio dos recursos disponíveis no *Google Classroom* sugerimos ainda que eles se manifestassem em texto, voz, vídeo, imagens, links, memes ou outras linguagens que ajudassem a todos a compreender as mais variadas compreensões advindas das leituras do capítulo dois do livro proposto.

Em atendimento ao pedido na atividade supracitada, num fértil debate gravado em vídeo (um pequeno recorte acessível pela figura 56), as professoras formadoras Hudineia, Jane e Alessandra conversaram sobre a EOL e as implicações da pandemia da educação e na formação de professores.

Figura 56 - reunião *online* das formadoras Hudineia, Jane e Alessandra



Fonte: autoria própria

As formadoras sugeriram que os saberes da docência presencial podem ser perfeitamente transpostos para a docência *online*. Para elas, sendo o docente o autor do conteúdo e do desenho didático de uma ambiência de aprendizagem, se esta é vista como “obra aberta”, se os alunos são encorajados à cocriação das práticas, se a pedagogia contempla o “ser epistemologicamente curioso”, estes saberes podem ser transpostos e potencializados pelas interfaces digitais.

Para estimular o debate, tanto durante as reuniões quanto para depois das mesmas, nos comentários da atividade, dispparamos duas questões e uma imagem

da obra de arte denominada “PROGRESSO AMERICANO” que é uma reprodução da pintura de 1872 de John Gast e que está atualmente em exibição no Museu Autry do Oeste Americano em *Los Angeles* EUA.

Questão 1 - Segundo Santos, 2019 "A educação *online* não é simplesmente sinônimo de educação a distância." Quais são os principais argumentos apresentados pela autora que baseiam essa afirmação? Você concorda com eles?

Questão 2 - Como você compreende, em sua própria prática de formador(a), o conceito de Educação *Online* apresentado por Edméa Santos?

O desenho dessa atividade provocou, de forma instantânea, uma profusão de sentimentos e sentidos materializados em vários formatos comunicacionais na SAFFO. A professora formadora Jane Gomes foi uma das primeiras a se manifestar autorizando-se por meio do seguinte texto:

Iniciei o "mergulho" que é bastante profundo... Preciso vir a superfície e respirar... Prender o fôlego e mergulhar mais uma; mais outra e mais diversas vezes... O mergulho, nesse caso é libertador. É para além. A docência contemporânea, mediada por recursos digitais, em rede se sobrepõe aos limites do que é material. Flui. Envolve. Propulsiona. Agrega e congrega. Inclui. Vislumbra novos horizontes. Vai ao largo e ao longo, para adiante. É como me sinto, nesse mergulho.

O texto de Jane Gomes nos dá pistas sobre como a autoria, resultado sempre de um processo relacional e busca incansável de todo pesquisador multirreferencial, aciona em nossas redes o desejo de criação de dispositivos que contribuem com a conquista de uma formação na perspectiva de coautor de si mesmo, no dizer de Ardoino, para se ver na origem de seus atos como sujeito não no sentido puro, mas como coautor de si. Segundo Ardoino (1998, p. 29) de fato,

Seria preferível precisar: tornar-se coautor dele mesmo, já que essa autorização, enquanto reivindicação de encontrar a si mesmo intencionalmente na origem de certos atos, comportamento, decisões, não poderia, em contrapartida, negar, suprimir, anular, fantasmática e magicamente, as origens mais longínquas das determinações e das influências anteriores (pais, professores, formadores), nem mesmo de outras formas de alterações naturalmente exercidas através das relações entre iguais.



Nesse contexto, criamos dispositivos no espaço *online* da SAFFO para diálogos que permitissem a presença de perspectivas e olhares plurais expressos em linguagens diversas e autorais.

A imagem da obra de arte (Figura 57) foi anexada na atividade assim como o livro em formato PDF. A partir de uma cuidadosa visualização solicitamos aos professores formadores que respondessem: quais ligações eles percebiam entre a(s) mensagem(ens) passada(s) pela obra apresentada e à docência contemporânea? Nossa intenção com a proposta da obra de arte foi provocar compreensões e percepções nos professores formadores em relação as ambiências formativas fechadas que se bastam e entendem como suficiente para formar/capacitar pessoas.

Figura 57 - Obra "O Progresso Americano" de John Gast



Fonte: <https://escolaeducacao.com.br/>

A interpretação de uma obra de arte consiste na análise dos elementos contidos nela. Desta forma o espectador compreenderá melhor o que o artista queria transmitir quando produziu a peça. Uma obra de arte transmite ideias, sentimentos, crenças e ou emoções. Essa linguagem pode ter também finalidade transgressora, expondo ao mundo uma visão crítica, de denúncia e nem sempre agradável da realidade.

A interpretação que dei a essa obra no contexto da investigação em tela e que desejei provocar debate com os professores formadores, é a ideia de presunção transmitida por Gast quando mostra uma figura angelical, superior e branca que, enquanto evolui da esquerda para a direita, vai clareando a vida, implementando novas tecnologias, enquanto é acompanhada por colonos brancos e um soldado armado para, a meu ver, apagar culturas impondo modos e formas de viver aos nativos e animais selvagens que claramente se afastam fugindo da injunção anunciada, inclusive, com o apoio de um livro escolar que segue no braço direito da figura imaculada.

A professora formadora Guilhermina de Araújo postou sua interpretação pessoal da obra afirmando o seguinte:

Olá! A imagem representa um divisor de águas entre um momento de luz onde encontramos telégrafo, navegação, trem, o desenvolvimento; noutro lado, há sombra e índios, animais selvagens, como se fosse a representação de um início e que será tomado pela luz, a claridade, pois a mulher se encaminha para a parte da sombra. Se pensarmos a educação por essa alegoria, temos um momento em que novos caminhos com um olhar mais amplo e claro permearão a prática do ensinar e aprender, trazendo conquistas e crescimento! 😊

Guilhermina se ateuve ao aspecto da educação como novo caminho e novo olhar em busca de crescimento e conquistas. Educação, independente de método, forma e abordagem, como solução. É fato e fecundo que a interpretação seja plural e muitas das vezes dissemelhante. Por isso a importância de acolhermos os variados pontos de vista, mas não sem expor outros, incluindo o nosso. Dessa forma, logo abaixo segue minha resposta que abrange a postagem dessa formadora que, além de resguardar a opinião dela, provoca com outras percepções.

Prezada Guilhermina, seu olhar profundo e poético é claro e fecundo. No entanto, quero provocar um pouco mais perguntando: uma formação onde o planejamento se ache bastante para formar, assim como a obra faz parecer (claro/escuro) trará conquistas e crescimento desconsiderando culturas e histórias de vida e formação? (Minha postagem no AVA em resposta a formadora Guilhermina)

No fluxo das postagens, a professora formadora Flávia da Motta, acolhe a interpretação de Guilhermina, mas não deixa de firmar sua percepção da diversidade cultural retratada pelo artista:

A imagem me apresentou uma grande fuga, onde vários grupos sociais distintos, buscam acompanhar uma mulher, deusa, anjo que carrega nos braços um livro (símbolo de sabedoria) e um fio que propõe uma nova forma de construção dos saberes. Um grande desafio para todos! Realmente um divisor de águas Guilhermina!

Flávia da Motta apimenta a discussão com sua interpretação que evidenciou a fuga de nativos e animais selvagens. Deixa suspendida a interpretação de que há grupos retratados por Gast que se mostram insatisfeitos com a abordagem da figura que ela mesma chama de anjo.

Na sequência outra professora formadora, Hudineia de Souza responde à primeira postagem de Guilhermina:

+[guilhermina.39932958@educa.rj.gov.br](mailto:guilhermina.39932958@educa.rj.gov.br) sua fala foi exatamente o que pensei ao ver essa imagem. Fazendo um paralelo com os dias atuais, vejo os muitos profissionais da educação como os índios, nativos assustados diante de tantas novidades e mudanças em seu fazer pedagógico, enquanto as novas tecnologias e a nova práxis em uma proposta de educação *online* seriam representadas pelos estrangeiros com suas máquinas e culturas diversas. E não estou, com isso, criticando nossos colegas, pois me insiro nesse contexto também. O novo assusta, por isso temos a reação de, num primeiro momento, fugir. Mas, como diz a música, "o novo sempre vem" e não podemos nos esconder para sempre, resta-nos procurar nos envolver, conhecer e nos adaptarmos aos novos paradigmas e seguirmos adiante.

Quando decidimos unir a interpretação pessoal e coletiva da imagem da obra de John Gast à compreensão do conceito de Educação *Online* de Edméa Santos, foi com a intenção de problematizarmos a escolarização obrigatória, reprodutivista e impositora de culturas. A mesma educação reconhecida por nós como instrucional que, de forma coercitiva, apresenta-se num formato “bancário” (FREIRE, 1991) e opressor assim como denunciado na obra de arte onde a figura de aparência angelical, sem se importar com o inevitável apagamento cultural, avança, como um rolo compressor, com prepotência e tirania para cima das culturas outras sob a égide do livro escolar, que poderia aqui representar, tranquilamente, os currículos impostos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Assim sendo e percebendo o aflorar das interpretações, mediávamos enquanto esperávamos pela participação dos praticantes culturais no debate,

praticando uma observação próxima com um olhar de dentro das relações que emergiam. Eis que então surge o olhar da formadora Cristiane Zaganelli que assim apresentou sua interpretação da imagem:

Eu observo o povo indígena fugindo, os búfalos que foram mortos de maneira indiscriminada por conta deste movimento de Progresso e me pergunto sobre o Movimento da docência contemporânea: como tem sido a nossa prática? Será a da imposição como a do Progresso Americano, ou da reflexão? Que diferença podemos gerar em nossos alunos? Quais competências trabalhamos o modelo pedagógico adotado? Será que ele impõe a luz ou faz o nosso aluno pensar sobre o que é a luz? Percebo uma ligação delicada, perigosa e que precisa de empatia.

Tratava-se de uma leitura que ia, de certa forma, de encontro as interpretações das colegas formadoras Guilhermina e Hudineia. De pronto outra professora formadora, Ana Geyer, emitiu sua opinião corroborando com Cristiane.

+cristiane.42152038@educa.rj.gov.br, total acordo com a sua leitura! Muito semelhante à minha. Essa luz me remete ao pensamento crítico achatador da cultura ocidental que parametriza tudo em branco, liso, loiro e hetero. Que também, de forma quase inconsciente, forja a prática docente nos parâmetros culturais jogando no lixo todo o acúmulo que o jovem já traz da sua vida para protagonizar a sua própria história. Ela é uma figura sedutora, que traz a luz de forma moderna (não o fogo como as culturas “primitivas” conhece), bela e diáfana, que rapidamente pode impor o que vem consigo como certo e válido. É mesmo? Fica a pergunta.

Com Cristiane e Ana o cenário de interpretações da imagem da obra de arte virou de ponta à cabeça esquentando inclusive o debate da Educação *Online* e suas características democráticas, inclusivas e libertadoras. Na abordagem multirreferencial encontramos amparo para compreendermos as compreensões que emergem das relações antropossociais como em ambientes educativos, por exemplo, assim como percebemos que é da ordem da intersubjetividade que a produção de conhecimento implica num processo de “negociação” entre as múltiplas referências que compõem o conjunto das representações de cada indivíduo envolvido no processo, ou seja, o conhecimento se produz a partir da heterogeneidade implícita nas relações que se estabelecem e vão se estabelecendo no campo da pesquisa. (MARTINS, 2004).

Ana Geyer complementa sua interpretação da imagem da obra de arte mixando a mesma com o conceito de Educação *Online* a partir da seguinte postagem:

A educação *online* como fenômeno da cibercultura é algo que não pode mais ser detido. Vivemos, política e socialmente, os reflexos da educação *online* com muita força. É um fenômeno sociológico, na minha opinião. O que precisamos tomar pé é do nosso papel na autorização dos estudantes como seres pensantes nesse universo tão poderoso, para que o rumo da autoria seja qualitativo na produção de cultura e qualidade de vida. [...] Agora cabe a nós escolhermos como lidar com ela: um elefante que incomoda muita gente ou um grande espaço de livre aprendizagem e colaboração?

A formadora Mônica Silva Tavares traz sua colaboração ao debate proporcionando a todos nós pistas na direção de uma compreensão coletiva, agora um pouco mais firmada, do conceito de Educação *Online*.

[...] o que ratifica como o exercício de leitura de imagem permite o desenvolvimento da Educação *Online*. Afinal, tal proposta de atividade incentiva a integração de diferentes olhares desta turma de formadores, permitindo interatividade de observação, análise, visões, percepções de vida e de mundo, consoantes às nossas diferentes próprias trajetórias, onde inserem-se valores culturais e religiosos, contextos sociais/históricos/ideológicos, relações de poder, pluralismo cultural, integração e imagem. Estamos unindo Multilinguagens, Multiculturalismo e Multimídias, com aprendizagem colaborativa, problematizações e presença mediadora do professor, que não está no centro do processo. Somos nós, cursistas que estamos, numa troca construtiva e interativa de conhecimentos e aprendizagens. Como isso relaciona-se com a prática docente principalmente no que diz respeito à docência contemporânea? Estamos utilizando a educação online, a favor de uma formação voltada para a (re) construção de nosso papel enquanto formador-educador. Não há foco no conteúdo, mas na troca, na produção de leituras e produções textuais críticas, no desenvolvimento de competências. Estamos falando de uma formação para formadores que irão desenvolver, em seu fazer, a Educação Online, para que, por homologia de processo, ele se promova com todos que iremos formar, num efeito dominó que alcance nossos estudantes. Não estamos falando de educação bancária e muito menos tradicional/conteudista. Estamos falando, em outras palavras, de Educação para o Século 21.

Seguindo por nossa aventura pensada que aqui, especificamente, é ciberpesquisar-formar e se formar à luz da abordagem ciberformacional, percebemos, a partir da postagem da formadora Mônica, que a compreensão dos conceitos e noções da educação *online* vão se dando no desenrolar da conversa e

no sentido do vir a ser que dissolve, cria e vai transformando as realidades existentes.

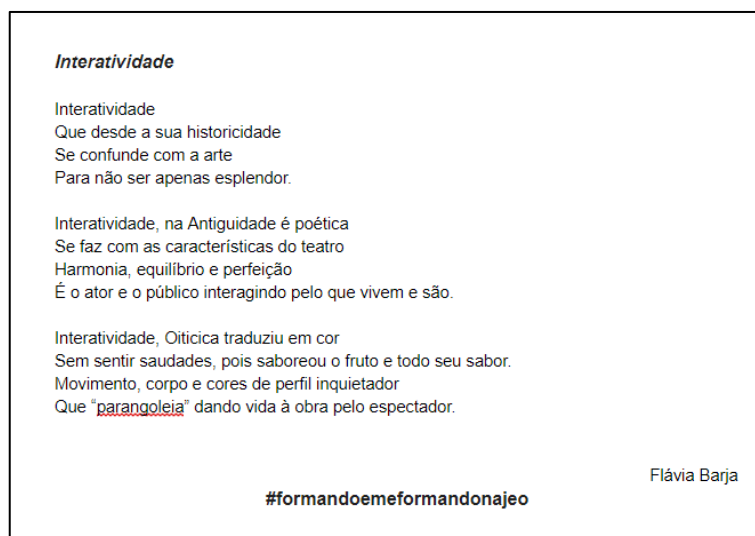
Como uma ação que assume a hipótese da complexidade da realidade postulando o luto do saber total, a abordagem ciberformacional é identificada na contemplação da pluralidade de olhares e linguagens direcionados a uma realidade específica, para compreender/traduzir esta mesma realidade e os olhares direcionados a ela.

Assim, tomando-me pelo reconhecimento de que a complexidade e heterogeneidade caracterizam as práticas sociais nas relações pedagógicas, ao mesmo tempo em que me aproximo, enquanto pesquisador, de uma posição voltada a compreender as compreensões dos praticantes culturais, sigo me afastando da ideia simplista de explicar o que consigo ver.

Em transformação, seguimos apresentando o curso cinco da JEO que, assim como o anterior, compõe o movimento que denominamos “mergulho”. Esperamos que você, acompanhante via leitura, se jogue conosco submergindo mais e mais, formando e se formando.

#### 6.4.2 Curso 5 - Interatividade com/no "Documentos"

Figura 58 - Poema interatividade



Fonte: Base de dados do autor

Escolhemos iniciar a conversa sobre o quinto curso da JEO (movimento mergulho) com a poesia autoral (Figura 58) da professora formadora Flávia Barja. Tencionando compreender como os professores formadores seguem compreendendo as noções que fundamentam o conceito Educação *Online*, em uma das atividades propostas nesse momento, disparada no encontro síncrono e discutida numa roda de conversa no assíncrono, dedicamos atenção singular a interatividade.

Tida, por Edméa Santos como uma das características fundantes do conceito da Educação *Online*, a interatividade emerge em nossa aventura a partir da necessidade de compreendermos diferenças cabais sobre os termos flutuantes nas rodas educacionais, principalmente em tempos de pandemia. Ensino híbrido, ensino remoto e educação a distância, por exemplo, foram por diversas vezes colocados sob a égide de uma mesma interpretação e julgados, de certa forma, ou como faces de uma mesma moeda, ou ainda como sinônimos de um processo que, por ser evolutivo, demonstraria uma simples atualização conceitual da última.

Nesse meio, a Educação *Online*, a partir do mergulho da JEO, tem seu estudo mais aprofundado por meio de uma imersão conceitual na interatividade que, em consonância com a cibercultura, a etnometodologia e a própria educação *online*, encontra seu melhor amparo nas pesquisas sobre essa noção a partir de Marco Silva.

Na poesia que abre esse subtema, a professora formadora Flávia Barja expressa sua própria compreensão, de forma poética, inspirada por nosso dispositivo que, uma vez acionado, buscava produzir dados sobre como nossos praticantes culturais estavam compreendendo a educação *online* e mais, que a partir de um mergulho em maior grau na noção de interatividade em coparticipação com os demais praticantes, que outras compreensões e ou etnométodos emergiriam das relações?

A proposta que inspirou a autoria poética da formadora consistiu em, a partir da leitura, em grupo, do artigo “Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania” (SILVA, 2001), bem como da disponibilização de dois vídeos onde o professor Marco Silva explica sobre a pedagogia parangolé (Figura 59), que os professores formadores debatessem a

noção de interatividade e, à medida que avançassem, fizessem postagens nas redes sociais utilizando a *Hashtag*<sup>20</sup> #formandoemefomandonajeo.

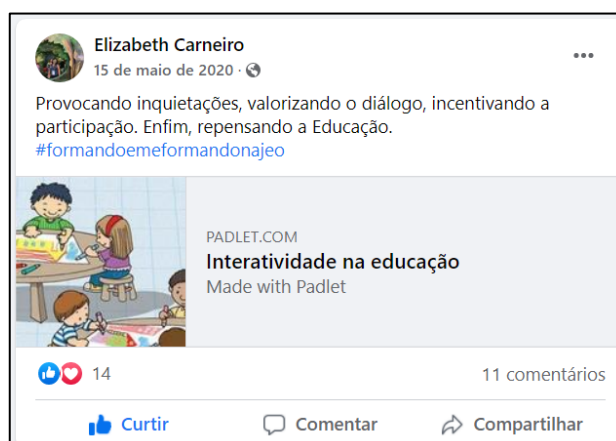
Figura 59 - Pedagogia parangolé de Marco Silva.



Fonte: <https://sites.google.com/educa.rj.gov.br/curso5estacao2/interatividade>

As conversas geradas sobre interatividade à luz da pedagogia parangolé (SILVA, 2001) e a partir das postagens acompanhadas pela Tag #formandoemefomandonajeo ganharam as redes sociais imediatamente. Uma das primeiras a ganhar espaço no *Facebook* foi a da professora formadora Elizabeth Carneiro (Figura 60) que, postou um link para um mural digital cocriado em torno da noção de interatividade.

Figura 60 - postagem no Facebook - Tag #formandoemefomandonajeo



Fonte: Facebook

<sup>20</sup> [Hashtag](#) é um composto de palavras-chave, ou de uma única palavra, que é precedido pelo símbolo cerquilha (#). Tags significam etiquetas e referem-se a palavras relevantes, que associadas ao símbolo # se tornam hashtags que são amplamente utilizadas nas redes sociais.



O mural compartilhado por Elizabeth Carneiro (Figuras 61, 62 e 63) está disponível para acessos e colaborações pelo link - [Interatividade na educação](#). Foi cocriado com outros professores formadores e, dessa forma, emerge consubstanciando a noção de etnométodos que, construídos e utilizados por indivíduos e grupos, descrevem, interpretam e constroem o mundo social, no cotidiano de suas atividades.

Numa perspectiva de pesquisa compreensiva, em oposição à noção explicativa, a etnometodologia considera que a realidade socialmente construída existe na vivência cotidiana de cada um e que em todos os momentos podemos compreender as construções sociais que permeiam nossas conversas, nossos gestos e nossa comunicação. Dessa forma destacamos a *indicialidade* (noção presente por meio da etnometodologia) como expressões de complemento narrativo que só podem ser desenvolvidas pelos atores que possuem o conhecimento contextual local no qual aquela fala se insere.

Figura 61 - mural digital interatividade 1



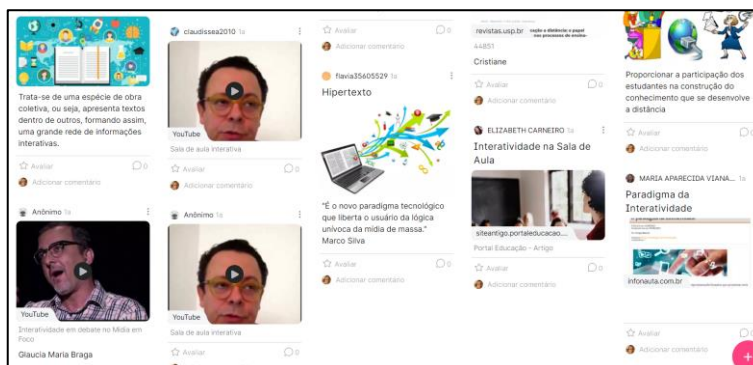
Fonte: [Interatividade na educação](#)

Figura 62 - mural digital interatividade 2



Fonte: [Interatividade na educação](#)

Figura 63 - mural digital interatividade 3



Fonte: Interatividade na educação

Noutro momento da atividade, a postagem do professor Fernando da Cruz Britto (Figura 64) produziu um engajamento *online* que, a partir de mais de 200 curtidas gerou um debate com mais de 53 comentários.

Figura 64 - postagem de Fernando Britto



Fonte: Facebook

Num desses comentários uma internauta fala sobre o reconhecimento da interatividade como uma forma tecnicista de imposição educacional. Ela diz: “Parabéns professor Fernando, mas temo que essa imposição de uso de tecnologias em nossas práticas seja reflexo da volta da educação tecnicista”. Em resposta a internauta uma professora formadora Mônica Tavares apresentou:

“[...] olá professora, entendo que a ideia de interatividade a partir da pedagogia parangolé de Marco Silva é importante na educação *online* e vai de encontro ao pensamento da educação tecnicista, pois nesse caso quem está na posição de aprendiz recebe status de portador da fala, podendo inclusive mixar símbolos e sentidos.”

Corroboramos com a formadora Mônica que mostra compreensão de que na cibercultura, a apropriação dos usos dos recursos digitais é parte dos saberes a serem desenvolvidos nas ambiências fundadas na EOL e com abordagens ciberformativas. E foi com táticas entrelaçadas com essa última que Mônica acolheu o comentário da professora internauta, ao mesmo tempo que discordou cautelosamente partilhando seus saberes sobre a pedagogia parangolé de Marco Silva, sua interatividade latente e o cerne comunicacional que corresponsabiliza os aprendizes.

Com a produção de conversas num ambiente fora da SAFFO, nesse caso por meio da *Hashtag* #formandoemeformandonajeio, pudemos perceber que os professores formadores se atinaram para o fato de que formar e se formar na cibercultura, a partir das noções preconizadas pela educação *online*, transcende espaços e tempos e forja redes educativas que, de outra maneira, seriam impossíveis de serem engendradas.

O digital em rede viabiliza o cultivo de abordagens ciberformativas independentes da centralização do controle, como constructos utilizados pelos praticantes culturais à medida em que as relações sociais vão se dando, e que, para nós, emergem como etnométodos.

Seguimos para a ambiência seis, a última do movimento denominado mergulho da JEO com relações importantes cunhadas a partir do acionamento do nosso dispositivo sobre escola, escolarização e educação *online* em tempos de pandemia do novo coronavírus e cibercultura.

#### 6.4.3 Curso 6 – Escolarização, cibercultura e a educação *online*

Até aqui, a Jornada da Educação *Online* (JEO), como nosso principal dispositivo de ciberpesquisa-formação, buscou a conciliação entre uma profunda e

necessária reflexão sobre as relações de *aprendizagem ensino* no contemporâneo considerando o distanciamento físico imposto pela pandemia do novo coronavírus e as emergências da cibercultura, e o fato de que os praticantes culturais (os professores formadores da SEEDUC RJ) buscavam por uma introdução básica sobre os usos técnicos dos recursos, a nós disponibilizados pelo sistema educacional estadual. Nesse equilíbrio sociotécnico percebemos, principalmente pelas pistas encontradas, que a compreensão de que as potências das interfaces digitais extrapolam a visão rasa tecnicista que, por isso e por muitas vezes acaba por ser entendida como inovação reprodutivista.

Nesse ponto, alguns meses após o início dessa jornada, quando boa parte dos praticantes culturais percebeu que, mesmo apavorada, para continuar a trabalhar seria necessário um mergulho profundo nos usos de recursos digitais conectados em rede para além das básicas trocas de mensagens em aplicativos de mensagens instantâneas. Como eu estava olhando de perto, junto, vivendo o campo, ficou perceptível, à luz da etnometodologia que nos orienta a “estar com” para compreendermos e não tão somente explicarmos, que para além do desenvolvimento técnico dos recursos, visões críticas emergiram em meio ao, muitas vezes caótico, momento ciber que vivemos.

Aspectos técnicos compartilharam atenções com outras questões políticas, estéticas e éticas. É fato que além da etnometodologia, a abordagem multirreferencial em consonância com os preceitos da educação *online*, apresentaram-se como arrimo que engendraram nossa investigação, tanto para pavimentar nossa invenção, a abordagem ciberformacional, quanto na direção de compreender as compreensões dos nossos praticantes culturais.

Isto posto, iniciamos a narrativa do curso seis da JEO evidenciando que o desenho didático pensado para ele, lá no final de março de 2020, foi realizado a partir das compreensões dos praticantes culturais e suas produções de sentidos, que nesse momento estavam em transformação em atos de currículo, pois conforme aponta Macedo que afirma que é “numa incessante atribuição de sentidos, todos os envolvidos com as questões curriculares, a partir da sua posição política, são atores curriculantes”. (Macedo, 2013, pág. 1).

A ementa e os objetivos validados para o curso seis em março de 2020 eram:

Ementa:

- . Autoria na/com a Educação *Online*;
- . Grupos do *GSuite* da *Google*;
- . Drive do *GSuite* da *Google*;

Objetivos:

- . Refletir sobre autorias na/com a Educação *Online*;
- . Participar de um grupo do *GSuite* da *Google*;
- . Criar e configurar um grupo do *GSuite* da *Google*;
- . Explorar o "Drive" do *GSuite* da *Google*;

Num movimento real e criativo de atos de currículo e a partir das emergências éticas, políticas e estéticas da ciberpesquisa-formação (nossa investigação em curso), em debate com a COFEEI e com os professores formadores foi proposta a alteração da ementa e, conseqüentemente dos objetivos, para:

Ementa:

- . Viralização de informações na cibercultura;
- . O papel da escola na cibercultura.

Objetivos:

- . Compreender sobre viralização de informações na cibercultura;
- . Refletir sobre o papel da escola em tempos de cibercultura;
- . Refletir criticamente sobre a escolarização.

Nesse momento ímpar da investigação compreendi como *formadorpesquisador* ou *pesquisadorformador* que todo o estudo sobre educação *online*, multirreferencialidade, cibercultura e etnometodologia fazia sentido prático materializado em ato com o processo de formar me formando. A educação liberta da ideia de total controle da “criação” e emissão estava acontecendo ali, na minha frente e com a participação dos praticantes culturais.

Isso se deu em uma reunião via internet com todo o grupo de professores formadores. Dos vários pontos interessantes, destaco um contraste inequívoco entre as ementas. Aquela do fim de março de 2020 pensada “para” eles tornou-se outra quando pensada “com” eles. Já não tínhamos, por exemplo, referências

diretas a aprendizagem de recursos digitais nem nos objetivos pensados em conjunto. De outra forma até mesmo o título dessa parte do meu texto seria outro.

Assim sendo, foi criado um grupo de trabalho e pesquisa (GT) para, a partir da ementa e dos objetivos pensados com os professores formadores, materializarmos o que naquele momento seria o final (o último curso da JEO). O GT tinha como componentes quatro professores formadores, dois assessores da COFEEI (também professores) e uma assessora da SUPDP, além desse *pesquisadorformador*.

As propostas de materialização da ementa emergiam e, daquela que foi eleita a mais interessante considerando todas as questões éticas, estéticas e políticas que vivíamos, destaquei duas atividades formativas. A primeira foi desenvolvida com a intenção de refletirmos sobre o papel da escola em tempos de cibercultura e sobre a escolarização. A segunda atividade cocriada tencionou na direção de compreendermos sobre o processo de viralização das informações na internet e como isso se relaciona com a educação.

#### **6.4.3.1      Atividade 1 - curso 6**

Como já tratado nesta investigação, a formação denominada Jornada da Educação *Online* (JEO) emergiu por conta da pandemia do novo coronavírus e, dentre vários outros, um dos seus objetivos foi formar servidores da educação estadual do Rio de Janeiro para garantir, mesmo em tempos de distanciamento físico, o funcionamento das escolas estaduais do Estado do Rio de Janeiro.

A partir deste cenário buscamos acionar dispositivos que, ao mesmo tempo que estimulavam o pensamento crítico sobre o papel da escola na cibercultura, forjavam ambiências nas interfaces digitais disponíveis e amalgamadas pela abordagem ciberformacional.

Nessa direção, na atividade 1 do curso 6 da JEO, os professores formadores foram estimulados a assistir, em grupo, ao documentário "Escolarizando o mundo". Recomendo que, os(as) leitores(as) dessa tese assistam, por meio do QRcode da figura 65, a obra que, com 64 minutos de duração, está disponível legendada e gratuitamente no *Youtube*.

Figura 65 - Link para o documentário "Escolarizando o mundo".



Fonte: autoria própria

A proposta contemplava que, enquanto os professores formadores assistissem ao documentário, que pensassem sobre como a Educação *Online*, conforme preconizada por Edméa Santos, poderia colaborar no processo de *aprendizagemensino* na rede estadual de educação. Para colaborar e orientar o início, oferecemos uma questão problematizadora que foi: De que forma a Educação *Online* vem ajudando em relação ao desempenho da sua função na educação estadual durante a pandemia?

Logo abaixo contextualizei, a meu ver, o documentário. Com a sinopse apresentada abaixo, a ideia é que nossos leitores compreendam a produção de dados e conhecimento que emergiu das interações dos professores formadores com a atividade, e que foi se materializando, a partir dos rastros que percebemos, em nossos achados.

A escritora e cineasta Carol Black lançou em 2010 o documentário "Escolarizando o Mundo": o último fardo do homem branco, em que se aproxima de forma muito crítica da educação ocidental que tem sido instalada em Ladack, no sudeste asiático. Em meio a campos e às montanhas do Himalaia, há gerações de famílias que passam adiante os costumes de uma cultura budista tibetana, vivendo do próprio cultivo em pequenas comunidades. No entanto, desde que uma escola de pedagogia ocidental se instalou na cidade vizinha a cultura local tem estado em risco.

À primeira vista, pode parecer um ato de bondade educar, aos nossos moldes, crianças de uma região tão tradicional, tão distante dos nossos costumes. Afinal, educação é uma necessidade! É preciso ir à escola para ter contato com a vida em sociedade, é preciso seguir o currículo, formar-se, estar apto a trabalhar no mundo capitalista.

Carol Black traz depoimentos desde crianças matriculadas na Escola Missionária Moráviana Leh até o de uma senhora alemã, diretora escolar em seu país que arrecadou fundos para construir um alojamento para que as meninas de Ladack possam residir perto da escola. É visível que as intenções da mulher são as melhores, ela sorri orgulhosa de seu feito e de como está ajudando aquelas meninas.

Uma das estudantes, que não devia ter mais do que onze ou doze anos, diz gostar da escola e achar bom que sejam ensinados ali em inglês, pois quer ir a outros países ao concluir os estudos. Ela também fala que os alunos pagam uma multa de 5 rúpias a cada vez que são pegos falando em sua língua nativa.

A educação que tanto almejamos ser libertadora e motor para mudanças sociais seria também capaz de apagar culturas? Jovens formados nas escolas ocidentalizadas de Leh e de Dehli lamentam que muitas crianças esquecem o próprio idioma, por só se comunicarem em inglês. Mulheres que ainda vivem em Ladack dizem sentir falta de quando havia orgulho entre elas por fazerem seu trabalho nos cultivos.

O caso de Ladack pode parecer extremo, mas não é difícil projetar as mesmas críticas ao nosso sistema educacional. As crianças do filme falam hindi, mas poderiam muito bem ser sertanejos, ribeirinhos, ciganos, indígenas, quilombolas ou de comunidades com altas vulnerabilidades sociais. Até que ponto precisamos *fazer pensar* Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) mais próximos das realidades das nossas escolas, crianças, culturas e sociedades? Que tradições e formas de existência podem estar sendo apagadas ao ensinarmos às crianças que todas elas devem ser boas alunas, viver num centro urbano e encontrar um emprego para adequar-se ao capitalismo global?

Parece cultural, quando pensamos as injustiças sociais no Brasil, que a solução seja: eduquem as crianças, profissionalizem-nas e acabemos com a pobreza. Será que devemos pensar currículos que considerem a cultura na qual determinada comunidade escolar está inserida e que mantenham vivas tradições não-brancas, não capitalistas e não-hegemônicas? Em que sentido este documentário pode nos ajudar no pensamento de uma suposta "nova" escola pública estadual após a pandemia do novo coronavírus?

Nos lembrando que devemos evitar o processo de universalização cultural por meio da educação, o documentário se encerra com a música *Little Boxes*



(Caixinhas), de Malvina Reynolds. Aproveitando a mensagem contida na canção *Little Boxes* fizemos outra pergunta aos praticantes culturais: Qual é o preço social e cultural da educação ‘fábrica de caixinhas’?

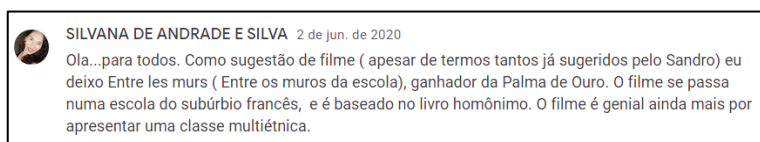
A atividade acima descrita e o link do documentário foram postados na SAFFO. O GT decidiu ampliar o debate com outros vídeos como “O que é cibercultura” disponível no *Youtube* onde André Lemos em cerca de cinco minutos conceitua a cultura contemporânea sobre seu ponto de vista, e “A escola que queremos” que assim como os dois outros está aberto e disponível na mesma rede de vídeos.

O terceiro vídeo é o produto da tese de Doutorado de Fernanda Rosa (brasileira, professora e pesquisadora da Columbia University). “A escola que queremos” provocou reações em docentes a partir da apresentação de tecnologias digitais já disponíveis para a sociedade e quais poderiam ser os desdobramentos dos possíveis usos das mesmas na educação pública brasileira a partir do ano de 2030.

Foi a partir desse cenário que iniciamos o curso seis indo ao encontro de compreender as compreensões advindas da produção de sentidos emergentes a partir das relações que vão se dando por meio do acionamento do dispositivo. Os professores formadores organizaram-se em grupos para assistir aos vídeos e documentário juntos e *online*. Em seguida, num debate feito com o mesmo grupo, iniciariam a partilha de suas compreensões, enquanto ouviam e liam as compreensões dos outros.

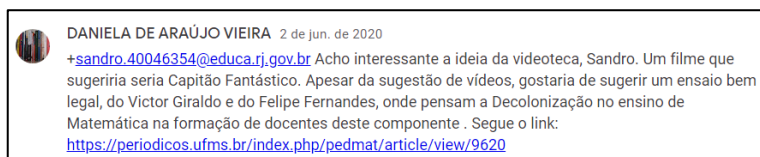
Um interessante acontecimento sobre o qual damos crédito para a abordagem ciberformacional que, além de outras características, estimula permanentemente a produção e a mixagem das mensagens lidas e recebidas, foi que o dispositivo se mostrou autorizante pois, num movimento profuso de indicações de outros documentários, filmes e vídeos, conectados com o mesmo tema, os praticantes culturais cocriaram a atividade recheando-a com suas histórias de vida e formação.

Figura 66 - proposta de Silvana



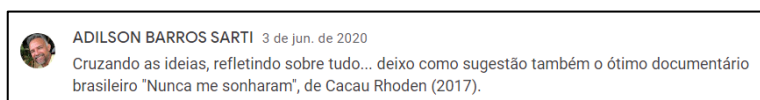
Fonte: Sala de aula *online* no *Google Classroom*

Figura 67 - proposta de Daniela



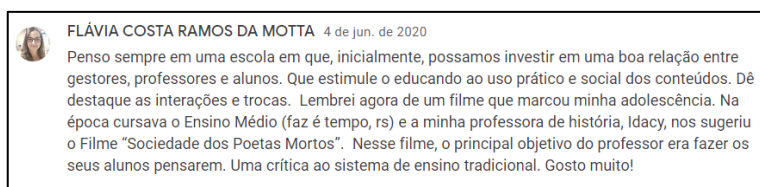
Fonte: Sala de aula *online* no *Google Classroom*

Figura 68 - proposta de Adilson



Fonte: Sala de aula *online* no *Google Classroom*

Figura 69 - proposta de Flávia



Fonte: Sala de aula *online* no *Google Classroom*

Figura 70 - proposta de Iara



Fonte: Sala de aula *online* no *Google Classroom*

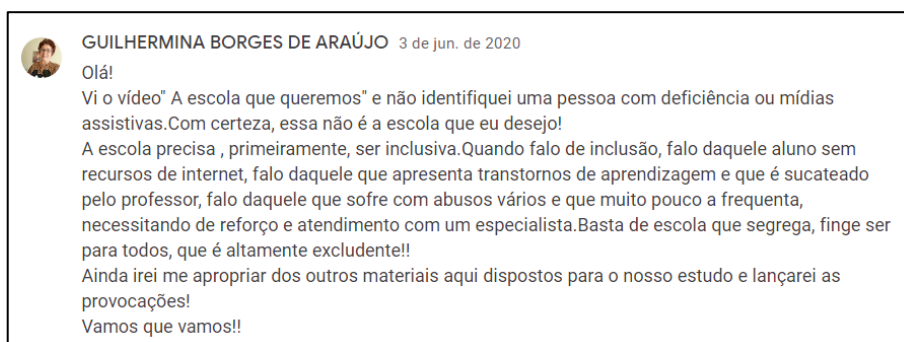
Foram muitas as sugestões de outras obras assim como as mostradas nas figuras 66 a 70. A iniciativa gerou uma videoteca que foi criada com todos os links e ou sites indicativos apontando para o *site* oficial da JEO e que pode ser encontrada buscando pela hashtag #formandoemeformandonajeo. De acordo com MACEDO (2016, p. 32), o acontecimento irrompe como novidade e criação, “é aquilo que nos coaciona a decidir por uma nova maneira de ser, de atuar ou de atrair. Suplemento incerto, imprevisível, dissipado, apenas aparece.”

Em nossa investigação que, além de outras percepções, inspira-se na multirreferencialidade, o incitamento é o de compreender fenômenos complexos

que emergem, principalmente quando a abordagem é ciberformacional, constituídos em cenários de educação, formação e cibercultura. São os acontecimentos que, imprevisíveis, precisam de entendimentos que vão além do alcance da observação e constatação típicas de pesquisas positivistas.

Participando da pesquisa “de dentro”, assim como preconizado pela ciberpesquisa-formação e pela etnometodologia, tive o privilégio de espiar, a partir do íntimo, as relações em ato enquanto aconteciam gerando partilha de sentidos no/com o digital em rede.

Figura 71 - debate atividade 1 curso 6



Fonte: Sala de aula *online* no *Google Classroom*

A professora formadora Guilhermina partilha (Figura 71) sua compreensão do vídeo criado por Fernanda Rosa para o seu doutorado numa Universidade norte americana. Guilhermina sinaliza para a falta de previsibilidade para pessoas com deficiência no vídeo intitulado “A escola que queremos”. A meu ver, Fernanda teve o objetivo de surpreender docentes de todo o mundo sobre o quão avançadas estão as tecnologias voltadas a educação, apontando para o que poderíamos ter à disposição nas instituições de ensino no ano de 2030, mas sem se preocupar com o ponto que Guilhermina observa: a inclusão da pessoa com deficiência.

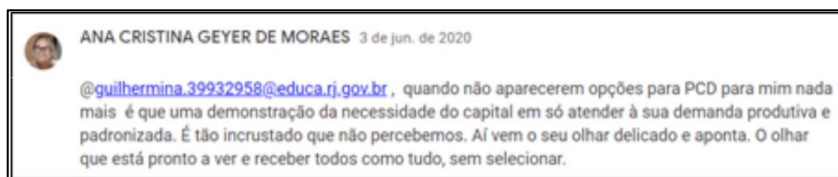
Formada para atender pedagogicamente pessoas com deficiência, a professora formadora Guilhermina tem o olhar apurado para educação que negligencia a totalidade das pessoas, principalmente aquelas com algum tipo de deficiência e que, por isso mesmo e por Lei, devem ser incluídas considerando suas diferenças e peculiaridades.

Quando pesquisamos de dentro e com os praticantes culturais estamos atentos aos acontecimentos quaisquer que sejam eles. Sem os provocar de

maneira intencional, como pesquisadores multirreferenciais e ciberculturais, observamos e aprendemos com os acontecimentos. É preciso um olhar atento, um estudo rigoroso para aprendermos sobre e com os sentidos e significados dos acontecimentos (MACEDO, 2016).

Guilhermina nos fez lembrar de Macedo (2010) quando nos ensinou que pesquisar é uma aventura pensada, mas sabendo que o inesperado e o imprevisto, quando estamos atentos aos mesmos, os tomamos como parte constitutiva do caminho que vamos construindo enquanto nos aventuramos e pesquisamos. Nesse momento, mesmo desejando debates sobre o papel da escola na cibercultura, não seria coerente com os fundamentos dessa investigação, ignorarmos o questionamento inesperado da professora formadora e de outros praticantes culturais que corroboraram com ela como no exemplo da interação de Ana Cristina Geyer representada pela figura 72.

Figura 72 - debate atividade 1 curso 6



Fonte: Sala de aula *online* no *Google Classroom*

Para nós, construir conhecimento enquanto formamos e nos formamos implicou fazer junto, fabricar com e a partir dos praticantes culturais. Assim, como nossa opção pela bricolagem epistemológica incluindo a etnopesquisa crítica sugere, as vozes e as ações sociais dos praticantes culturais não foram descartadas, nem seus dilemas, paradoxos e contradições. Foram sim, capturadas para estruturar e sustentar nossa interpretação e, por consequência, alicerçar as conclusões de nossa pesquisa. Os professores formadores não foram considerados meros fornecedores de dados, mas cocriadores e coparticipantes do que Macedo chama de "construtos de primeira ordem" (MACEDO, 2010, pág. 12).

Esse acontecimento fez com que o GT de formação se questionasse sobre o quão acessível era a JEO. Quantos docentes na rede, para além das dificuldades de acesso à internet e a dispositivos com configurações suficientes, apresentava alguma deficiência sensorial que dificultava e ou inviabilizava suas formações?

Guilhermina jogou luz nos, até aquele momento, invisibilizados por uma formação que, apesar de preocupada em ser formacional, se achava bastante para todes, todas e todos, mas não era.

A partir daí, não demorou muito para o GT de formação *fazer pensar* em ações voltadas a inclusão de pessoas com deficiência na Jornada da Educação *Online*. A principal delas foi uma Live onde convidamos Rafael Tiago Eleutério Ferreira. Como uma pessoa cega, Rafael era, naquele momento da Live (25/11/2020), aluno do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professor da Rede Municipal de Ensino em Volta Redonda, na Escola Municipal Especializada DR. Hilton Rocha.

A equipe do GT de formação estudou sobre tecnologias assistivas e convidou Rafael para uma conversa em formato de Live (Figura 73) com nossos professores formadores e coordenadores pedagógicos de toda a rede estadual. Com um público de centenas de pessoas ao vivo e milhares de outras que já assistiram ao gravação disponibilizada no *Youtube*, o apontamento de Guilhermina se tornou parte constitutiva do caminho que construímos enquanto pesquisamos.


Figura 73 - Live com Rafael



Fonte: autoria própria.

As demais interações nessa atividade do curso 6 da JEO, representadas aqui pelas postagens de Verônica Nunes e Joel da Conceição, expressas pelas figuras 74 e 75 nos ajudaram na compreensão sobre como os professores formadores compreendem seus próprios percursos de formação, bem como o digital em rede e as noções da/na cibercultura emergem por meio de fenômenos que, de tão sutis, jamais seriam percebidos - parafraseando José Saramago - se não fossem olhados e vistos a ponto de serem reparados tão de perto.

Figura 74 - debate atividade 1 curso 6




**VERÔNICA DA SILVA NUNES** 4 de jun. de 2020

Que documentário! Um misto de sentimentos, reforça algo que há muito me incomoda no que tange o fazer das escolas como são hoje, formadoras de produtos padronizados que servirão à sociedade. Um sistema tão cruel: os indivíduos não alcançam aquilo que imaginam que o fazem pertencer ao mundo o qual desejam se encaixar, se frustram a ponto de desenvolverem transtornos diversos, se enxergam e, de fato são considerados, fracassados. A maioria de nós já nasceu neste conceito de mundo civilizado e pensar que possa ser diferente disso a que nos habituamos, soa como anormal, mero devaneio, utopia.

Despertemos para o verdadeiro sentido da educação, ainda podemos contribuir para a desconstrução desse modelo educacional voltado para padronização dos indivíduos. Sejam os agentes da mudança!

Fonte: Sala de aula *online* no *Google Classroom*


Figura 75 - debate atividade 1 curso 6



**JOEL DE OLIVEIRA CONCEIÇÃO** 30 de jun. de 2020

O documentário A Escolarização do Mundo nos faz refletir sobre a imposição cultural a outros povos. Os efeitos nocivos ficam evidentes, a perda de identidade dos indivíduos, quebra de laços familiares, inchaço dos centros urbanos e desolação aos que ficaram nas aldeias.

A escolarização tem que em primeiro lugar, levar em conta as diferenças culturais a diversidade. Não adianta formar alguém em algo que não lhe trará resultado. Mais vale um agricultor cultivando os campos, com o seu modo de vida preservado do que ser apenas mais um na multidão dos grandes centros urbanos, às vezes com diploma, porém desempregados e sem esperança. Aqui no Brasil, o que vemos é a destruição sistemática das culturas indígenas e quilombola.



**JOEL DE OLIVEIRA CONCEIÇÃO** 30 de jun. de 2020

Conforme o vídeo O que é Cibercultura, temos: Cibercultura é a cultura da leitura e da escrita de forma ampla, quando o indivíduo atua no contexto da mídia pós massiva, acessando e produzindo conteúdo em rede e divulgando de forma ampla a produção individual. Problematicando, refletindo e cada vez mais produzindo leitura e escrita. Cabendo a escola dotar essas capacidades aos estudantes para que possam fazer parte desse protagonismo.

Fonte: Sala de aula *online* no *Google Classroom*

Tanto a ciberpesquisa-formação quanto a etnometodologia preconizam a penetração do pesquisador no campo a ponto de viver com e nele, e não somente descendo ao nível do chão na roda gigante, mas saindo dela e se embrenhando no campo. De outro lado, denunciam a impossibilidade de compreendermos as minúcias das relações sociais geradoras de constructos e de sentidos que vão compondo, organizando, ajustando a produção de conhecimento, caso nos reservemos à tranquila posição de meros explicadores de realidades muitas vezes utópicas se vistas lá de longe do alto da roda gigante.

#### 6.4.3.2 Atividade 2 - curso 6

A atividade 2 foi desenhada pelo GT de forma a atender o seguinte objetivo do curso seis: compreender sobre viralização de informações na cibercultura. Nesse intento o GT logo pensou na viralização presente na efemeridade dos memes. Tanto para nossa investigação, que percebe o meme e sua potência de viralização nas redes sociais digitais como um fenômeno da cibercultura, quanto para os professores formadores, que por meio de uma postagem de um meme criticando o Governo Estadual realizada semanas antes no grupo de *WhatsApp* da COFEEI, mostraram-se muito interessados com o tema, justificava-se colocarmos à baila a discussão sobre a emergência dos memes até mesmo por conta de um dos objetivos – sobre a viralização de informações - do curso seis. Dessa forma o GT propôs o seguinte desenho didático para a atividade 2:

Inicialmente foi solicitada uma postagem de um meme autoral nas redes sociais utilizando a hashtag #formandoemeformandonajeo. Foi oferecida uma oficina de Ativismo de Memes e boa parte dos professores formadores participou descobrindo como poderiam criar seus próprios memes a partir de variados recursos digitais *online*, voltados especificamente aos memes, ou não.

Os memes têm se apresentado como um recurso estratégico adotado por um grande conjunto de coletivos e movimentos sociais nos últimos anos, apontando não apenas para o surgimento de novas pautas ou pautas que ganharam reforço em sua visibilidade, mas também e principalmente para o surgimento de novas maneira de engendrar ações educativas. O engajamento por meio do humor ou de outras formas de ação associadas aos memes de internet é normalmente desconectado do conceito de consumidores de informação. Na oficina de memes os professores formadores puderam compreender o processo de Hashtags encontrando, criando e seguindo Tags de seus interesses no *Instagram*, *Twitter* e no *Facebook*.

Foram adicionados a atividade 2, outros materiais para colaborar na compreensão sobre a viralização de informações na internet. Um mini vídeo para ajudar com dicas sobre a criação de memes utilizando um dispositivo móvel (celular). Um link direto para o Museu de memes. O #MUSEUdeMEMES é o WebMuseu com o maior acervo de memes brasileiros. E, aproveitando uma edição


especial da Revista Periferia, V. 11, N. 1, JAN./ABR. 2019 - Memes e Educação: práticas educativas em rede, o link direto para ela. Nessa edição foram publicados onze artigos científicos com práticas educativas implicadas com os memes. Compartilhamos os links diretos de todos eles que são:

- 1 - Memes e educação matemática: um olhar para as redes sociais digitais;
- 2 - A criação de memes pelos estudantes: uma possibilidade para aprender matemática;
- 3 - Os memes como auxílio na leitura multimodal crítica: um relato docente na sala de aula de língua espanhola;
- 4 - Memes no facebook: letramento crítico na escola pública a partir do humor;
- 5 - Memes no aprendizado de línguas: uma prática multiletrada na formação docente para a justiça social;
- 6 - Leitura literária e memes: análise de uma proposta;
- 7 - Ensino de gramática: análise das relações lógico-semânticas da conjunção em memes;
- 8 - Memes em sala de aula: possibilidades para a leitura das múltiplas semioses;
- 9 - Os memes como suporte pedagógico no ensino de história;
- 10 - O uso de memes nas aulas de história;
- 11 - Notas sobre inclusão digital no espaço escolar à luz dos usos dos memes.

Atividade em curso, apresentamos abaixo algumas falas e produções postadas (na SAFFO e ou nas redes sociais) que emergiram durante o encontro síncrono reservado a essa atividade, no qual discutimos sobre a escolarização e a viralização de informações e, após (no assíncrono), que nesse caso foi se dando tanto na SAFFO quanto nas redes sociais digitais. As mensagens trocadas por meio das figuras 76 a 80 apresentam principalmente o espanto dos professores formadores à medida em que iam criando, lendo, cocriando e compartilhando seus próprios sentidos e percepções.




Figura 76 - memes atividade 2 do curso 6

 **ADÉLIA ALVES BARBOSA MARTINS** 15 de jun. de 2020

Boa tarde! Nunca imaginei que os memes presentes em nosso cotidiano, pudessem servir de ferramenta de aprendizagem em diferentes áreas de conhecimento. Na matemática principalmente, dá para inserir o conteúdo de forma mais interativa e consequentemente, trazendo o estudante para uma participação mais ativa e coerente com a realidade atual. Muito interessante!!

Fonte: postagens na SAFFO

Figura 77 - memes atividade 2 do curso 6


 **SONIA REGINA THIAGO BASTOS** 15 de jun. de 2020

O artigo 3: "Os memes como auxílio na leitura multimodal crítica..." é muito interessante e confirma o que nos diz Rojo sobre a necessidade de fugirmos da literalidade da leitura, trazendo-a para contextos diversos. O relato reitera as possibilidades infinitas de criação.


O artigo 6: "Leitura literária e memes: análise de uma proposta" é instigante! "O Alienista", de Machado de Assis, sem a utilização de memes, era uma leitura de que meus alunos gostavam muito. Considerando os momentos que temos vivido, como seria discutir a loucura partindo do conto e com todos os recursos que nos têm sido apresentados?

O trabalho com memes sobre "A Hora da Estrela", de Clarice Lispector, considero um grande desafio, um ato de coragem!


Muito obrigada, pelos materiais"

 **JACQUELINE DE JESUS CAMPOS SOUZA** 15 de jun. de 2020

Que vasto e rico material! Interessante! Eu não supunha que havia estudos sobre memes tão embasados. =0

 **JACQUELINE GOMES ALVES** 15 de jun. de 2020

Mais um universo a desbravar, dentre tantos outros. A gente se surpreende a cada nova descoberta. Hoje já penso em galáxias do conhecimento.


 **JANE SILVEIRA GOMES** 15 de jun. de 2020

+[sandro.40046354@educa.rj.gov.br](mailto:sandro.40046354@educa.rj.gov.br) você tem toda a razão. Nove horas e dez minutos, após a minha fala, anterior, confirmo as suas palavras.


Estou, cada vez mais, encantada, apaixonada, movida. É um Oceano de possibilidades.

Fonte: postagens na SAFFO


Figura 78 - memes atividade 2 do curso 6

 **GUILHERMINA BORGES DE ARAÚJO** 16 de jun. de 2020


+[sonia.42525080@educa.rj.gov.br](mailto:sonia.42525080@educa.rj.gov.br) Bem pontuado! A Roxane Rojo valida e nos instiga a perceber a rica linguagem desses multimodais como uma essência num multiletramento! 🍌🍌🍌🍌

 **CRISTIANE HUAIS VIEIRA ZAGANELLI** 17 de jun. de 2020

+[jane.36731684@educa.rj.gov.br](mailto:jane.36731684@educa.rj.gov.br) eu me sinto anestesiada rsrrsr, olhei e fiquei chocada! Meme em aula? Como assim? O que mais pode vir de inovador gente, para tudo!

 **MARCIA RITA DE GOUVEIA PEREIRA** 17 de jun. de 2020

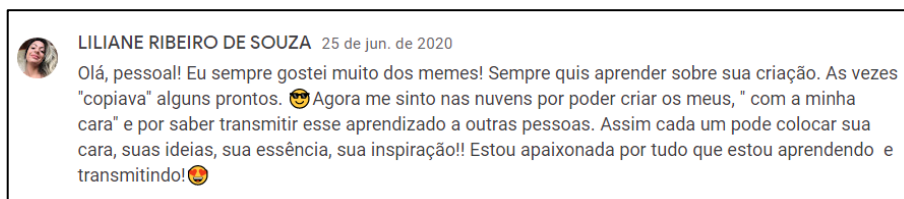
Nossa! Não tinha noção de tanta coisa que se pode fazer utilizando os memes. Estou bege, rs. Muitas possibilidades. Enriquecedor.

 **MARA LUCIA GONÇALVES CORTEZ** 17 de jun. de 2020

Fico imaginando nossos alunos tendo a oportunidade de construir conhecimentos de forma tão lúdica!!!

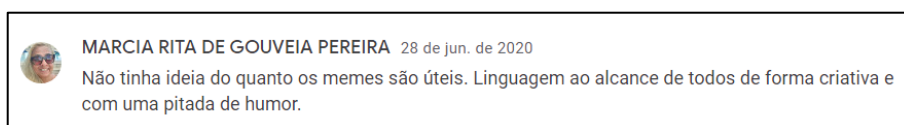
Fonte: postagens na SAFFO

Figura 79 - memes atividade 2 do curso 6



Fonte: postagens na SAFFO

Figura 80 - memes atividade 2 do curso 6



Fonte: postagens na SAFFO

Para nós, as postagens emergem como pistas sobre como os professores formadores da SEEDUC RJ foram compreendendo a efemeridade e a viralização dos memes, compreendendo também sobre as potências do digital em rede na e para a docência *online*, bem como compreendendo sobre o paradigma comunicacional fundante da cibercultura.

Os primeiros memes criados e compartilhados pelos professores formadores da SEEDUC RJ carregam, de forma marcante, sentidos e impressões sobre o momento que vivíamos no Brasil e no mundo. Percebe-se ansiedade, espanto, sátira com colegas que lançam mão de tecnologias digitais numa perspectiva transmissiva, percepção de que estar junto não necessariamente significa estar fisicamente perto e arte repleta de intencionalidade.

Os memes apresentados pelas figuras 81 a 86 são os primeiros constructos dos professores formadores a partir da realização da oficina crítica de memes. Eles, juntamente com dezenas de outros, se encontram nas redes digitais respondendo à hashtag #formandoemeformandonajeo.

Figura 81 - memes atividade 2 do curso 6



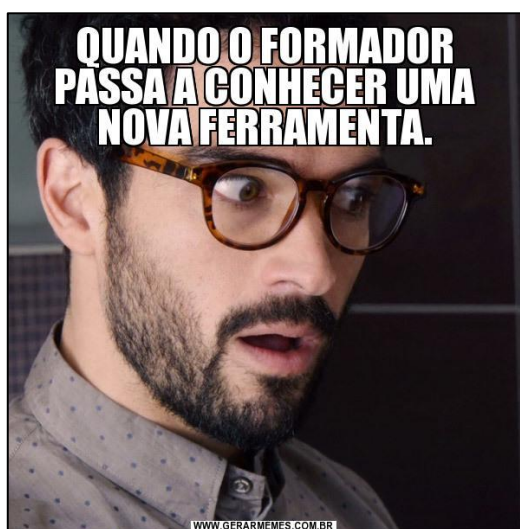
Fonte: #formandoemeformandonajeo

Figura 82 - memes atividade 2 do curso 6



Fonte: #formandoemeformandonajeo

Figura 83 - memes atividade 2 do curso 6



Fonte: #formandoemeformandonajeo

Figura 84 - memes atividade 2 do curso 6



Fonte: #formandoemeformandonajeo

Figura 85 - memes atividade 2 do curso 6



Fonte: #formandoemeformandonajeo

Figura 86 - memes atividade 2 do curso 6



Fonte: #formandoemeformandonajeo

## 6.5 Batalha dos memes

Durante a atividade 2 do curso 6 da JEO aconteceu, no grupo de *WhatsApp* dos professores formadores, a postagem de um meme (Figura 87), que vinha ilustrando o descontentamento de boa parte dos professores formadores com o comando central do governo estadual que, naquele momento, ignorava as condições precárias dos servidores da educação quanto ao acesso à internet, bem como a dispositivos eletrônicos (computadores, notebooks, smartphones, tablets, dentre outros).

Dispositivos esses que fossem capazes de viabilizar a docência geograficamente distante. A professora formadora Shirley Rodrigues postou e, a partir daí, emergiu, em conjunto com um debate sobre a criticidade na formação de professores, um movimento potente denominado pelo próprio grupo como a “batalha dos memes” que é o primeiro dos dispositivos que não foi “pensado” previamente e que vou chamar de dispositivo vivo.

Figura 87 - Meme "sem internet"



Fonte: site [www.geradordememes.com](http://www.geradordememes.com)

Naquele momento, em sua maioria participantes da JEO (curso 6) os professores formadores viram-se envolvidos com a criação e a partilha de memes (Figura 88) partilhando sentidos por meio de signos produzidos com humor e ironia e em contexto.



Figura 88 - primeiro meme autoral partilhado no grupo de formadores



Fonte: grupo de WhatsApp dos professores formadores

A batalha dos memes, figuras 89 e 90, por sua vez, despontava como disparadora de alguns importantes debates sobre dilemas que atravessam o processo de formação de formadores da SEEDUC RJ em tempos de pandemia do novo coronavírus. A professora formadora Marcia Rita de Gouveia Pereira demonstrou, com uma postagem na sala de aulas *online* que utilizamos como ambiente virtual de aprendizagem, que a descoberta da potência comunicacional do digital em rede ainda era incipiente.

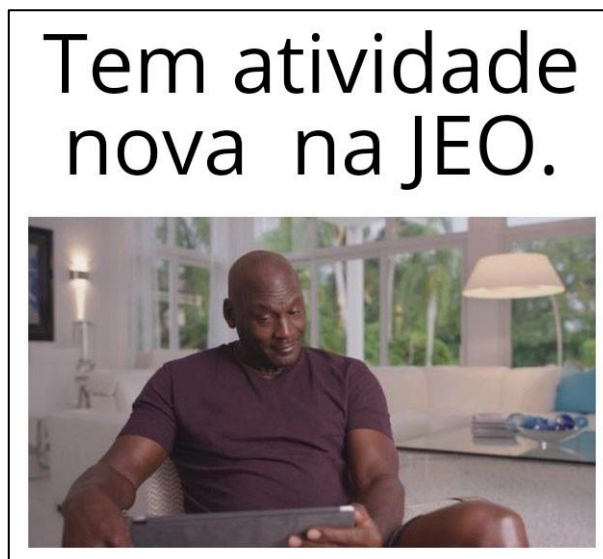
“[...] confesso que ainda é muito novo para mim, mas na atual situação em que nos encontramos, se torna fundamental. Com a apropriação poderemos utilizar essa forma de comunicação para outras finalidades.”

Figura 89 - meme criado durante a batalha dos memes



Fonte: grupo de WhatsApp dos professores formadores

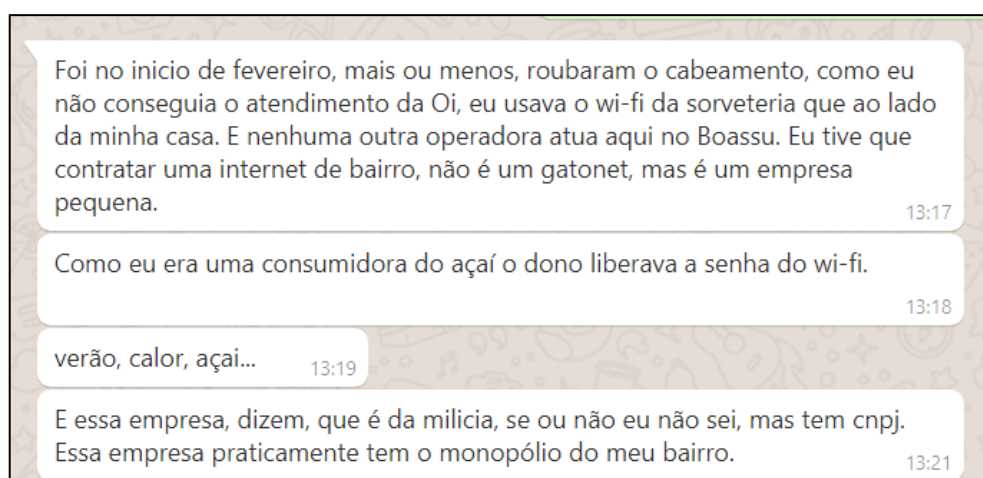
Figura 90 - meme criado durante a batalha dos memes



Fonte: grupo de WhatsApp dos professores formadores

Para trabalhar, muitos dos professores formadores tiveram que se reinventar e criar seus próprios métodos para tapear as dificuldades impostas, por exemplo, pela falta de políticas públicas de Estado voltadas ao acesso às redes digitais. A professora formadora Silvana de Andrade Silva, por exemplo, moradora da cidade de São Gonçalo (bairro do Boaçu), na região metropolitana da capital Rio de Janeiro, relatou (Figura 91) que para formar e se formar lançou mão do acesso disponibilizado pela sorveteria vizinha à sua casa.

Figura 91 - relato da professora formadora Silvana Silva



Fonte: grupo de professores formadores da SEEDUC RJ no APP WhatsApp

Dados da pesquisa TIC domicílios (CETIC.BR, 2021), realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) sugerem que, no ano de 2020, cerca de 43% dos professores brasileiros enfrentava algum tipo de dificuldade para utilizar a internet para trabalhar. Essas dificuldades poderiam ser relacionadas, desde a conexão à internet banda larga, passando por dispositivos eletrônicos utilizados para o acesso, até a disponibilidade do serviço por parte dos provedores de internet.

O relato de Silvana revela que parte desses profissionais “inventa o cotidiano” à medida que lança mão do que Certeau chama de “artes de fazer”, “astúcias sutis” e “táticas de resistência” que vão alterando regras, objetos, códigos e estabelecendo uma (re)apropriação do espaço e do uso ao jeito possível de cada um. (CERTEAU, 2009).

## **6.6 Educação antirracista**

Outro debate despontante entre os professores formadores da SEEDUC RJ a partir da batalha dos memes foi sobre o racismo. Os memes disparadores (Figuras 93 e 94) iniciaram um debate potente sobre antirracismo, colorismo e feminismo negro à ponto de levar a COFEEI a propor uma formação em educação antirracista, inicialmente para os professores formadores e, em seguida, para toda a rede estadual.

No entanto, e antes de seguirmos para as expressões e compreensões dos professores formadores da SEEDUC RJ sobre as questões antirracistas, precisamos introduzir responsavelmente os temas racismo e educação antirracista. Para tanto buscamos referenciais que nos apresentassem a perspectiva racial como fundamentação teórica em seus trabalhos. Referenciais que também dialogassem entre os estudos discursivos e uma teoria social que ofereça elementos para a compreensão da articulação entre os recursos de poder e a ideologia, para nós fundamentais, para a compreensão das questões raciais no Brasil.

Faz necessária uma breve contextualização histórica sobre a construção do conceito de raça que remonta ao século XVI, tendo sofrido atualizações desde



então. No entanto, é no século XVIII, com o projeto iluminista, que segundo ocorre a laicização de uma variedade de racismo antes justificada em crenças teológicas. No projeto iluminista, o homem passa a ser objeto filosófico-antropológico visto a partir da dicotomia civilizado *versus* selvagem.

No século seguinte, esse mesmo homem se torna objeto de investigação e de discursos pseudocientíficos que associariam, de modo determinista, características biológicas, condições climáticas e/ou ambientais a diferenças morais, psicológicas e intelectuais. Essas teorias raciais de base biológica serviriam, então, de sustentação ideológica para a manutenção da exploração de traço colonial mesmo após a abolição da escravidão.

Isso pode ser visto, por exemplo, na primeira grande crise do capitalismo em 1873, cujos desdobramentos se dão no imperialismo e no neocolonialismo em território africano. É nesse contexto que a questão racial emerge como tópico central para pesquisadores que lidam com as relações sociais em um país na periferia do sistema capitalista como o Brasil. Em sua obra “Racismo Estrutural”, Silvio de Almeida nos ajuda a compreender a ideologia por trás da estrutura quando afirma que:

“o racismo é sempre estrutural, ou seja, [...] ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. [...] é a manifestação normal de uma sociedade, e não é um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade” (ALMEIDA, 2019, p.20).

Para o mesmo autor, o racismo se mantém como mecanismo de produção e reprodução social da lógica capitalista, e que longe de ser uma questão intersubjetiva, apresenta uma dimensão estrutural, “é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios [...]” (DE ALMEIDA, 2018, p. 25). A respeito da desigualdade racial, Almeida, afirma que a estrutura social brasileira se deu num contexto que legitimava uma cultura de racismo, e segue atualmente:

O fato de parte expressiva da sociedade considerar ofensas raciais como ‘piadas’, como parte de um suposto espírito irreverente que grassa na cultura popular em virtude da democracia racial, é o tipo de argumento necessário para que o judiciário e o sistema de justiça em geral resista em reconhecer casos de racismo, e que se considerem racionalmente neutros (ALMEIDA, 2019, p. 59).

Entendemos que a compreensão dessas características da nossa formação social é de grande importância para construir ações de enfrentamento ao racismo bem como para a formulação de políticas públicas. Almeida (2019, p. 84) afirma que “racismo e sexismo colocam as pessoas em seu devido lugar, ou seja, nos setores menos privilegiados e mais precarizados da economia”.

Apesar das poucas conquistas brasileiras que asseguram formalmente igualdade de direitos políticos e sociais registradas na Constituição de 1988, as práticas políticas e econômicas em curso dificultam a existência de um Estado democrático de Direito, produzindo e ampliando injustiças. No caso da SEEDUC RJ, assim como em outras várias instituições, há resistências em reconhecer as arbitrariedades que orbitam a questão étnico-racial, o que contribui para sua invisibilidade.

Foi nesse contexto que a COFEEI e a SUPDP perceberam a importância de uma iniciativa formacional voltada a educação antirracista inicialmente dedicada aos professores formadores. Uma formação que, conforme nos indica Djamila Ribeiro no livro “Pequeno manual antirracista” alerte sobre a importância de lermos autores negros, enfatizando que “os sinais de apagamento da produção negra são evidentes” (RIBEIRO, Djamila, p. 63). A questão central analisada nesse trecho diz respeito ao fato de a maior parte da sociedade brasileira ser composta por pessoas negras, embora a construção do saber e do conhecimento seja dominada por apenas um grupo privilegiado.

Tal reflexão coincide com a abordagem decolonial de Zulma Palermo (2009), que defende o intercâmbio de experiências dentro das instituições; corresponde, também, à premissa do livro de Chimamanda Ngozi Adichie, que aborda e ressalta “o perigo de uma história única” – expressão para designar os fatos contados sempre pela perspectiva do lado colonizador e ou opressor.

Ainda justificando a importância de uma formação voltada a educação antirracista, nos apoiamos na percepção de que só é possível respeitar cada cultura compreendendo suas histórias e símbolos. Mais que isso, reforçamos, à luz de Djamila que corrobora com Silvio Almeida, que “é fundamental debater o papel do capitalismo na perpetuação do racismo” (RIBEIRO, Djamila, 2019, p. 72), uma vez que estamos inseridos numa conjuntura em que marcas e ações publicitárias “fecham os olhos” para práticas racistas em nome do lucro. Isso foi observado por Fernanda Carrera (2020) em sua pesquisa sobre algoritmos de bancos de imagens

digitais, que reforçam estereótipos racistas e preconceituosos por meio dos resultados mostrados para pesquisas realizadas em buscas de determinadas palavras-chave.

Em uma análise apresentada como essencialmente exploratória e buscando definir possíveis padrões ocidentais de representação encontrados em bancos de imagens digitais, Carrera apresentada quantificações e porcentagens como forma de expor aumento ou diminuição de exposição de grupos sociais sob o recorte de gênero e raça em determinados contextos imagéticos. Nos bancos de imagem *Shutterstock* e *Getty Images*, foram estudadas as palavras-chave dos construtos abstratos como *aggressiveness* (agressividade em português) e seus resultados nas três primeiras páginas de busca.

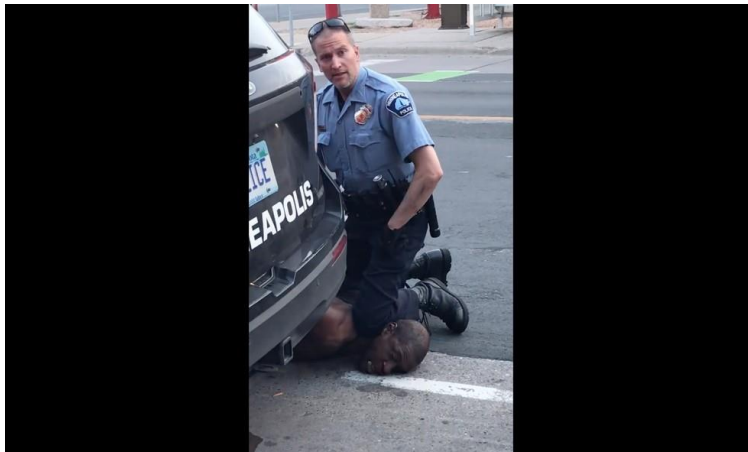
Segundo a autora, no contexto da pesquisa pela palavra-chave *aggressiveness*, os bancos de imagem e seus processos de atribuição de relevância reforçaram, de forma contundente, o imaginário social da violência conectada à masculinidade e da gentileza/bondade conectada ao gênero feminino. Em geral, portanto, as mulheres que aparecem nos resultados de busca pela palavra-chave *aggressiveness* estão posicionadas como vítimas da agressividade e não como agentes desta ação.

No entanto e segundo a autora, as poucas mulheres negras que surgem nos resultados, ao contrário, representam em sua vasta maioria o sujeito da agressividade e não aquele que sofre com ela. Nesse sentido, novamente, os bancos de imagem parecem reforçar os estereótipos de fragilidade feminina branca e a força/agressividade da mulher negra, evidenciando, em suas fórmulas algorítmicas, as diferentes experiências de opressão de gênero e os distintos pontos de vista “sobre o que é ser mulher numa sociedade desigual racista e sexista” (BAIRROS, 1995, p. 461).

Voltando ao desencadear dessa proposta de formação em educação antirracista, os professores formadores expressaram suas compreensões e indignações a partir do assassinato filmado e registrado (Figura 92) de George Floyd em *Minneapolis* nos Estados Unidos da América. Imobilizado no chão, enquanto um policial mantinha o joelho sobre seu pescoço, Floyd gritou por mais de vinte vezes a frase ‘não consigo respirar’. Floyd foi a óbito num episódio terrível de crime de racismo explícito, o que revoltou todo o mundo, incluindo nosso grupo

de professores formadores. O debate veio à tona e a proposta de um curso de formação antirracista materializou-se e avançou.

Figura 92 – Imagem do assassinato de George Floyd



Fonte: <https://g1.globo.com/>

Figura 93 - meme racismo 1



Fonte: grupo de WhatsApp dos professores formadores

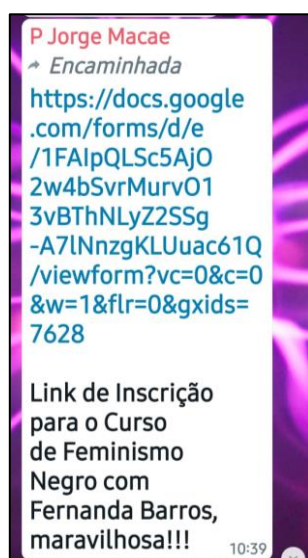
Figura 94 - meme racismo 2



Fonte: grupo de WhatsApp dos professores formadores

Nesse íterim, numa postagem de divulgação (Figura 95), o formador Jorge Luís Rodrigues dos Santos indicou um curso de extensão com o tema feminismo negro oferecido pelo Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NEEP-DH/UFRJ). Esse compartilhamento iniciou um amplo debate sobre as variadas facetas do racismo e das variadas formas de luta dentro do contexto racial.

Figura 95 - debate feminismo negro 1 – formador Jorge

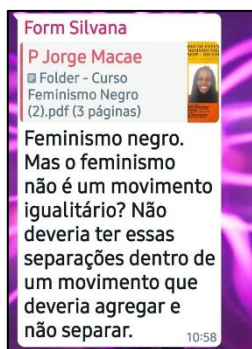


Fonte: grupo de WhatsApp dos professores formadores

O debate envolveu dois formadores (Jorge Luís e Silvana Silva) e dois assessores da SUPDP (Luana Araújo e Thiago Cerqueira) que fazem parte do

grupo de formadores e colaboram com a gestão e as estratégias de formação tanto dos formadores quanto da rede estadual (servidores da educação).

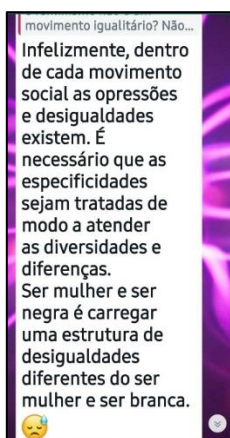
Figura 96 - debate feminismo negro 2 – formadora Silvana



Fonte: grupo de WhatsApp dos professores formadores

Sem compreender, a professora formadora Silvana indaga sobre a existência do feminismo e do feminismo negro. “Por que não, um só movimento?”

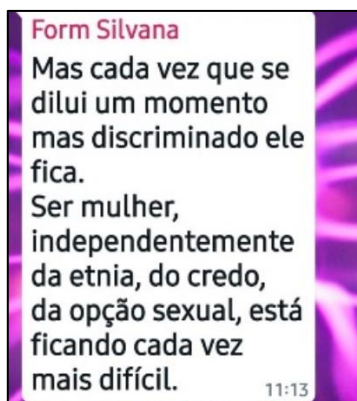
Figura 97 - debate feminismo negro 3 – formador Jorge



Fonte: grupo de WhatsApp dos professores formadores

Na postagem da figura 97, o formador Jorge responde a Silvana explicando que ser mulher negra e ser mulher branca carregam injustiças diferentes e que, exatamente por isso, precisariam ser tratadas de formas diferentes. Ao que a formadora Silvana respondeu conforme figura 98.

Figura 98 - debate feminismo negro 4 – formadora Silvana



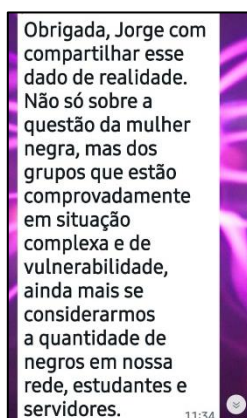
Fonte: grupo de WhatsApp dos professores formadores

Jorge foi adiante e expôs que:

“feminismo Negro é o termo utilizado para designar o movimento teórico, político, social e prático protagonizado por mulheres negras e que busca dar visibilidade às pautas deste grupo. Este movimento vai ao encontro das experiências das mulheres negras na diáspora africana. Experiências estas que variam, mas que mantêm um eixo comum que se traduz em ações e reações às condições de vulnerabilidade de grande parte destas mulheres” (Jorge Luis, 2020).

A assessora Luana (Figura 99), professora e mulher negra, corroborou com Jorge adicionando o quão importante seria debatermos a questão do racismo numa rede estadual onde o percentual relativo de pessoas negras (alunos e servidores) é superior ao de pessoas brancas.

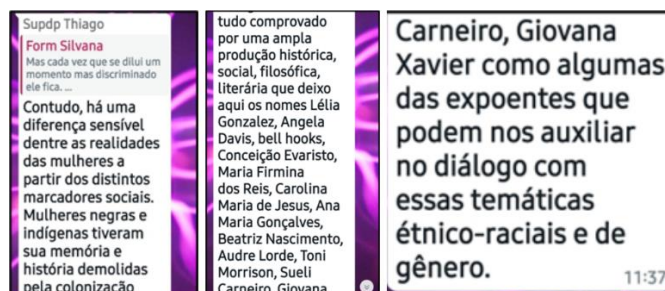
Figura 99 - debate feminismo negro 5 – assessora Luana



Fonte: grupo de WhatsApp dos professores formadores

O assessor Thiago (Figura 100), homem negro, traz à baila o apagamento cultural de mulheres negras e indígenas ao qual a colonização submeteu a sociedade brasileira. Citou, como forma de comprovação, algumas mulheres negras com produções históricas, científicas e filosóficas como: Angela Davis, Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus, dentre outras.

Figura 100 - debate feminismo negro 6 – assessor Thiago



Fonte: grupo de WhatsApp dos professores formadores

Nas postagens de cada um deles, o debate, provocado pelo meme sobre o racismo, e que agora avança na direção de uma conversa formativa, é rico em compreensões constituídas nas itinerâncias pessoais e profissionais, nos afetos e nas emoções. Surge também a percepção crítica de que a formação se dá com o outro e pela partilha de sentidos e experiências, inclusive na/com a mediação de meios técnicos. Formação fecunda a partir da criação de uma abordagem ciberformacional.

Nossa investigação, à luz da ciberpesquisa-formação e acomodada na abordagem ciberformacional buscou, a partir da participação desse pesquisador “de dentro”, de onde as relações sociais entre nossos praticantes culturais ocorrem, compreender como eles compreendem seus próprios processos formativos. Para tanto, atentamente buscamos perceber, ouvir e sentir cada movimento em cada relação que emerge a partir dos dispositivos que acionamos.

Nosso dispositivo JEO, como obra aberta e, por isso mesmo propenso a considerar novas propostas, debates e etnométodos emergentes, assim como alude a ciberpesquisa-formação, atua em outros contextos para além da lógica convencional extrativista de dados em busca de promover/criar ambiências, ações plurais e democráticas que valorizem tanto as itinerâncias quanto as errâncias dos praticantes culturais, assim como a cultura contemporânea. A JEO é forjada para a



subversão dos usos e em intencionalidade pedagógica para *fazer pensar* outras docências. (SANTOS, E.; 2005, 2014, 2019).

Se guiados por métodos e epistemologias fundamentadas na racionalidade moderna, por exemplo, o debate sobre racismo e o feminismo negro provavelmente passaria à margem dos saques de dados subordinados às pesquisas positivistas. Indubitavelmente a predição presente nas investigações orientadas pelo positivismo levam a desconsideração de referências outras que não sejam o conhecimento científico tido como única forma de conhecimento verdadeiro.

Em suas reflexões sobre currículo e etnométodos Macedo forjou a noção de atos de currículo<sup>21</sup> que preconiza a formação ‘com’ e não ‘para’ os praticantes culturais. A visão de currículo como uma imposição pedagógica ou um artefato neutro que produz tão somente prescrição, restrição e trilhos dá lugar a ideia de que, “envolvidos e interessados nas questões dos conhecimentos e atividades socialmente eleitos como formativos, curriculantes somos todos” (Macedo, 2013, pág. 429).

Em parte, como desdobramento das relações sociais emergentes em nosso dispositivo, a SUPDP, por meio de um grupo de trabalho (GT) composto por formadores e outros especialistas da SEEDUC RJ, lançou um programa de formação denominado “Por uma Educação Antirracista” (Figura 101).

Figura 101 - card da formação antirracista



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

<sup>21</sup> “O conceito de atos de currículo está pautado no argumento de que interativamente, numa incessante atribuição de sentidos, todos os envolvidos com as questões curriculares, a partir da sua posição política, são atores curriculantes”. (Macedo, 2013, pág. 1).

O GT antirracista, composto pelos debatedores acima apresentados e mais quatro professores formadores, a partir das descobertas sobre as potências formacionais do/no digital em rede, propôs um desenho didático cocriado no *Moodle* institucional da SEEDUC RJ ([www.ead.rj.gov.br](http://www.ead.rj.gov.br)) onde a interatividade e a conversa *online* se fizessem presentes com atividades síncronas e assíncronas aludindo à compreensão da necessidade de praticarmos uma educação *online* potente.

Com o acompanhamento da COFEEI, esse GT criado especialmente para *fazer pensar* a educação antirracista na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, forjou seu próprio etnométodo produzindo sentido naquela situação vivida e, dessa forma, agindo sobre a própria situação. As ações foram produzidas pelos praticantes culturais (componentes do GT) de forma apropriada ao contexto da nossa rede de educação.

Enquanto todos esses dados produzidos no âmbito do acionamento do dispositivo JEO seguiam me ajudando a compreender as compreensões dos nossos praticantes culturais, ao mesmo tempo eu percebia o quão importante tinha sido as noções de Educação *Online* e a ciberpesquisa-formação para a compreensão do meu próprio momento de formação e para meu entendimento e forja da noção de ambiência ciberformacional.

A canção “Deixa Acontecer” do compositor Carlos Caetano do Nascimento e interpretada pelo grupo de pagode “Revelação” traz em seu refrão o seguinte verso: “Deixa acontecer naturalmente”. Ser formador em tempos de cibercultura com educação *online* ao mesmo tempo em que pesquiso formando e me formando, naquele exato momento, eu poderia dizer que se aproximou de um “deixar acontecer”, mas não “naturalmente” e sim “intencionalmente” nesta aventura pensada que é pesquisar com rigor outro.

No próximo capítulo, enquanto analisamos nossos dados emergentes, narraremos sobre nossa invenção, a “*Gallery Walk Online*” (GWO). A GWO surgiu com a JEO, emergiu como noção subsunçora e fez emergir fundamentos e argumentos inéditos para a noção de abordagem ciberformacional. Com estratégias caleidoscópicas, produzimos e colhemos dados que emergiram nas conversas e interações que pavimentaram e retroalimentaram o caminhar ubíquo.

## 7 GALLERY WALK ONLINE – ABORDAGEM CIBERFORMACIONAL FORJADA E VIVIDA

Inspirado na *Gallery Walk*, trago à baila o *Gallery Walk Online* como nossa forja e vivência da abordagem ciberformacional. A *Gallery Walk* (GW) é uma metodologia pedagógica praticada em contextos de educação presencial. Francek, 2018 por exemplo apresenta a GW ressaltando que ela pode ser organizada para um simples “quebra-gelo” de quinze minutos ou para um projeto de uma semana envolvendo relatórios orais e ou escritos, por exemplo. Ainda segundo Francek, considerando seu contexto docente, a GW propõe aos estudantes a fala e a escrita, além de abordar uma variedade de saberes envolvendo análise, avaliação e síntese. Afirma ainda que a GW tem na flexibilidade uma das principais potências para alunos e professores.

A partir disso percebemos, durante o curso 4 da JEO, uma emergência que nos levou a *fazerpensar* um caminhar ubíquo pelas redes onde partilhamos sentidos, sentimentos, saberes e fazeres sobre os desafios da educação contemporânea com os professores formadores da SEEDUC RJ. Numa das atividades do curso 4, propusemos que os professores formadores interagissem, compartilhando em um mural digital (Figura 102), texto, imagem, GIF, meme, vídeo, voz, ou seja, das mais variadas formas multimidiáticas, sobre os desafios da educação contemporânea em tempos de pandemia e cibercultura. A escolha seria deles.

Figura 102 - mural digital (desafios da educação)



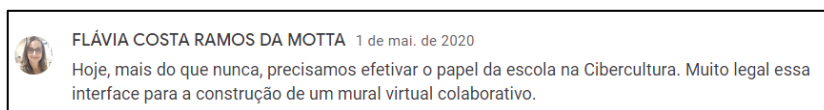
Fonte: Acervo do pesquisador

Naquele contexto de pandemia só era possível *fazermospensarmos* estratégias de intervenção que fossem cem por cento *online*. Assim sendo, foi nesse cenário de adversidades causadas pelo vírus SARS-CoV-2, que pode se espalhar pela boca ou nariz de uma pessoa infectada em pequenas partículas líquidas provocando enfermidade epidêmica amplamente disseminada que, inspirados na GW e impelidos a encontrar soluções possíveis para a formação de professores formadores, forjamos a *Gallery Walk Online*.

Construída sob a égide da abordagem ciberformacional, a GWO conta com uma docência que aponta para relações de aprendizagem onde a discência é entendida sementada, cuidada, de coragem e não arbórea ou subjugada. Uma discência que entende e envereda por uma ambiência essencialmente democrática e que, sem afrontas ou desacatos, aprecia a rede rizomática de relações e aprendizagens comentando, criticando, deliberando, entendendo, fazendo-se entender, expondo, intermediando, ponderando, intervindo e sugerindo.

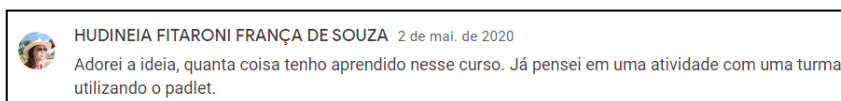
Com as possibilidades que emergiram da GWO com a abordagem ciberformacional, o grupo de professores formadores mostrou-se surpreso (Figuras 103 a 106) com uma interface digital voltada a ideia de um mural *online* onde todos podiam ler, escrever, debater, curtir, concordar e ou discordar. Tratava-se do *Padlet*<sup>22</sup> que permite, por exemplo, que os visitantes partilhem ideias, avaliem, leiam, escrevam e ou cocriem com os criadores do mural.

Figura 103 - primeiros contatos com o Padlet



Fonte: postagens na SAFOO

Figura 104 - primeiros contatos com o Padlet

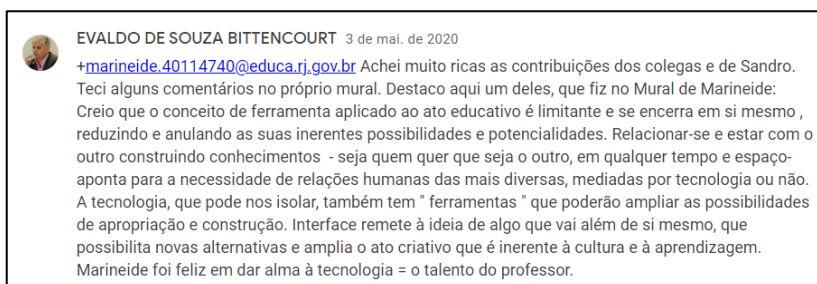


Fonte: postagens na SAFOO

---

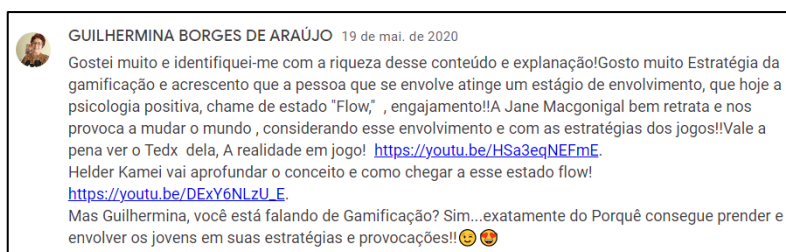
<sup>22</sup> *Padlet* é uma interface digital *online freemium* que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e partilhar conteúdo multimídia. Funciona como uma folha de papel, onde se pode inserir qualquer tipo de conteúdo (texto, imagens, vídeo, hiperlinks) em cocriação com outras pessoas.

Figura 105 - primeiros contatos com o Padlet



Fonte: postagens na SAFOO

Figura 106 - primeiros contatos com o Padlet



Fonte: postagens na SAFOO

A partir desse encontro prazeroso dos praticantes culturais com essa interface digital (*Padlet*) que se mostra com os atributos viabilizantes de relações educacionais ciberculturais (leitura, escrita, interatividade, cocriação), percebemos uma apropriação atípica. Os professores formadores começaram a lançar da interface em vários contextos dentro e fora da educação. Alguns criaram álbuns pessoais, a professora formadora Jane criou uma biblioteca *online* para a comunidade escolar da cidade onde ela reside. Na formação estadual já aconteciam outras ações paralelas à JEO e o *Padlet* passou a fazer parte delas em vários formatos de usos e possibilidades.

Nesse interim a GWO emergiu quando, aproveitando o entusiasmo com o mural digital, propusemos colocar em prática um caminhar *online* com o Padlet como galeria e, os constructos dos formadores, como as obras de arte. A GWO, à luz da abordagem ciberformacional, explora as potências da comunicação assíncrona, estimula a cocriação, o debate e a exposição atemporal por meio da produção de sentidos em rede.

Uma caminhada por uma galeria de arte pressupõe literalmente caminhar por entre as obras visitando a exposição à medida em que se desloca na cidade.

No nosso caso a GWO mantêm semelhanças do ponto de vista da visitação, mas o caminhar é com e no ciberespaço explorando potências dele.

Neste contexto e em ato de currículo, propomos a forja de um *Padlet* que que inspirou na *Gallery Walk* (FOSNOT; DOLK, 2002) como proposta de caminharmos pelos murais digitais criados numa perspectiva semelhante à dos artistas quando expõem os seus trabalhos numa galeria física em um museu, por exemplo. A GWO pode ser realizada em um passeio *online*, por meio de aplicativos e ou sites ou ainda com imagens e gráficos postados. Uma exposição pode abrigar uma avaliação em perspectiva de coavaliação, heteroavaliação e ou autoavaliação, por exemplo.

Essa flexibilidade pode e deve ser operada pelos praticantes culturais e se mostra, também, como uma oportunidade de partilhar sentidos em um ambiente solidário e de cocriação. Para os professores pode ser um momento para exercitar a escuta sensível além de acompanhar as conquistas e errâncias nos mais variados caminhar por meio de portfólios pessoais, por exemplo.

Dentre as mais variadas possibilidades apresentamos uma proposta de *Gallery Walk Online* de forma a ilustrar um exemplo prático.

1. O professor prepara questões de discussão. Propõe a formação de grupos de pesquisa com quatro estudantes, por exemplo. Prepara uma questão disparadora para cada grupo criado e, para cada questão, cria um *Padlet* específico;
2. Os *Padlets* funcionarão como "estações" de uma galeria de artes. O professor partilha um *link* de *Padlet* com cada grupo criado. É importante garantir que os estudantes tenham tempo para se reunir e discutir as questões, colaborem e cocriem em seus murais digitais a partir da questão disparadora;
3. Após o movimento anterior ser completado o professor partilha os *links* de todos os murais criados com toda a turma para que eles visitem as "obras" de todos os outros grupos. Durante a visita tanto o visitante, quanto os "artistas" conversam sobre as obras por meio do *Padlet*. O professor também participa da conversa trazendo suas impressões e ou considerações;
4. Enquanto os alunos "caminham", cocriam e partilham sentidos a partir das discussões das questões, o professor navega pela interface digital

acompanhando e, se necessário for, intervém na produção, na cocriação, nos desafios e nas errâncias buscando compreender a compreensão dos alunos além é claro, de fomentar reflexões.

A GWO emergiu também como noção subsunçora desta pesquisa. O entendimento sobre noções subsunçoras (MACEDO, 2000) nasce como um conceito inspirado nos trabalhos de Ausubel (1980). Na ciberpesquisa formação, enquanto surgem com a dinâmica da investigação, as narrativas dos praticantes culturais vão constituindo a fonte dos dados. Para nós do GPDOC, noção subsunçora é "a seleção das partes que são significativas e têm o propósito de distinguir o objeto, os acontecimentos, os praticantes culturais, as ações ou outros aspectos" (SANTOS, Rosemary, 2015, p.31).

Para Edméa Santos, "noções subsunçoras são categorias analíticas, conjuntos da análise e interpretação dialógica entre empiria e teoria num processo de aprendizagem significativa" (SANTOS, Edméa, 2005, p.153) e, na concepção de Macedo (2000, p.207), trata-se da relação dialógica teoria/empiria "que tende a vivificar, a vitalizar o conhecimento". Numa realidade de pesquisa acadêmica, as noções subsunçoras são sempre atualizadas quando o pesquisador acessa uma nova informação, pelo contato teórico e/ou empírico.

Nas interpretações dos dados, a narrativa dos praticantes culturais e os demais recursos constitui recursos extremamente férteis apresentados no corpo do texto analítico e como fonte de densa interpretação. As asserções significativas resultantes transformam-se em unidades de sentidos propostas pelos praticantes ao narrar os fenômenos em seus etnométodos.

A partir desse exemplo de construção de uma GWO e inspirados por programas e projetos que envolvem diretamente os praticantes e a comunidade como o Redes Interdisciplinares em Espaços Populares (RIEP) exposto por Soares, Pimentel e Estolano (2014) e que emergiu de um esforço coletivo, apresentamos a seguir nossa invenção cocriada com os professores formadores da SEEDUC RJ onde, influenciados por Ribeiro e Santos (2023), propusemos "uma ambiência onde todos, sem distinção, podem expor ideias e sugestões que poderão colaborar para a solução de problemas reais vividos em comunidade de forma ubíqua, acrônica, hipermidiática, cocriativa e colaborativa" (RIBEIRO; SANTOS, 2023, v. 19, p. 21).

## 7.1 O caminhar multirreferencial com o *Gallery Walk Online*

Impelido pela busca da pluralidade, da inventividade e da cocriação na relação de quem se forma com quem forma, além de provocar reflexões sobre a conexão das pessoas com os objetos técnicos numa ambiência rizomática e por isso democrática devidamente amparada pelo modelo descritivo epistemológico na teoria filosófica de Gilles Deleuze e Félix Guattari, que vamos ancorando nossa proposta de abordagem ciberformacional que, além de fundamentar-se nesses argumentos consagrados, traz em si a originalidade da junção do constante estímulo a reflexão, a participação e ao pensamento crítico.

Neste contexto e na busca por compreender a compreensão dos professores e professoras formadoras em formação com/no ciberespaço que, por meio da GWO, buscamos inspirações na abordagem multirreferencial de Ardoino (1998), no dispositivo do caminhar ubíquo em contexto de práticas de pesquisas multirreferenciais apresentado por Santos e Reis (2020) e na abordagem ciberformacional, conforme ilustrado no infográfico (Figura 107).

Figura 107 - Infográfico Gallery Walk Online



Fonte: Produção do autor



Imbuído pelo pensamento de que a abordagem ciberformacional, a abordagem multirreferencial e a noção do caminhar ubíquo poderiam estruturar uma ambiência importante para a formação autorizante de professores formadores da SEEDUC RJ, propomos a criação de uma galeria *online* nos moldes da GW onde eles pudessem experimentar vivências como autores de si mesmos a partir da produção de sentidos, da escuta sensível (BARBIER, 1998) e das narrativas com a *Gallery Walk Online* por meio da interface digital *Padlet*.

A partir da proposta de ato de currículo (MACEDO, 2012b), lançamos o desafio e, com a criação de grupos de formadores (cinco grupos com cerca de 12 formadores cada), propusemos cinco questões (uma para cada grupo) que serviriam de disparadoras (potencialmente provocadoras) para as produções coletivas, cocriações nos mais variados formatos midiáticos que são viabilizados pelo *Padlet*.

Originariamente as cinco questões foram:

1. Quais são os desafios da educação?
2. Como a tecnologia afeta o fazer docente?
3. Quais são os desafios na formação de professores hoje?
4. Qual seria o "modelo" de formação "ideal"?
5. Qual o papel das políticas públicas para a formação?

Nossos objetivos pedagógicos ao dispararmos as questões supracitadas foram: Compreender como os formadores da SEEDUC RJ estavam compreendendo a educação e seus desafios contemporâneos, incluindo aí a emergência do ensinar *online*; compreender como os formadores percebem as tecnologias digitais e suas relações com o fazer docente; compreender como os formadores percebem os desafios da formação de professores no contemporâneo; debater sobre “modelo(s)” de formação de professores; compreender como os formadores percebem as políticas públicas para a formação de professores.

Ao visitarmos um restaurante de comida à quilo podemos encontrar as mais variadas alquimias, misturas, experimentos, combinações entre o salgado e o destemperado, entre o doce e o azedo ou o amargo. Tais criações, muitas vezes saborosíssimas, mas outras não, são fim, não meio. Estão prontas ao consumo e, em muitas das vezes, já frias ou escabreadas pelo tempo, pela temporalidade.

Nessa tentativa de transferência de significado buscamos explicar como entendemos a proposta de Macedo para a noção de ato de currículo que, no lugar de ações curriculares normalmente “pré” preparadas e servidas em profusão, podemos experimentar uma espécie de visita à cozinha desse mesmo restaurante e, com convite garantindo a todos os visitantes um posto de ‘chef’, estimular novas misturas, novas possibilidades talvez impensáveis quando a alquimia é de uma só. Vejamos uma das sinalizações de Macedo sobre ato de currículo:

Ato de currículo como uma concepção curricular epistemológica valorada cria a antítese da visão de currículo como uma condenação socio pedagógica, como um artefato neutro que produz tão somente prescrição, restrição e trilhos. Trata-se de itinerância curricular impura e valorada. Provoca, ademais, uma disposição explicitada para a implicação irrestrita com as coisas do currículo, aqui perspectivado como uma invenção social e cultural. (MACEDO, 2020, p. 22).

A partir da proposta da forja de um ato de currículo, em debate inicial sobre as propostas de questões, o grupo de formadores propôs a alteração “sutil” de algumas questões sob o argumento de que elas trariam ainda mais significado para todos. Dessa forma e, após a mixagem na mensagem original, a grafia das questões ficou assim:

1. Quais são os atuais desafios da educação? (Figura 108).
2. Como as tecnologias digitais em rede emergem no seio do fazer docente? (Figura 109).
3. Quais são os principais desafios na formação de professores na contemporaneidade? (Figura 110).
4. Qual seria o "modelo" de formação "ideal"? (Figura 111).
5. Qual o papel das políticas públicas na formação de professores? (Figura 112).

A seguir exprimimos, em ato contínuo e conforme foi se dando e de forma imagética, nossa GWO por meio do *Padlet*. As imagens a seguir mostram as questões disparadoras (uma em cada mural digital – *Padlet*) e, logo a seguir, os mesmos murais, mas já com cocriações dos(as) formadores(as) – praticantes culturais.

Figura 108 - Questão disparadora do Mural 1



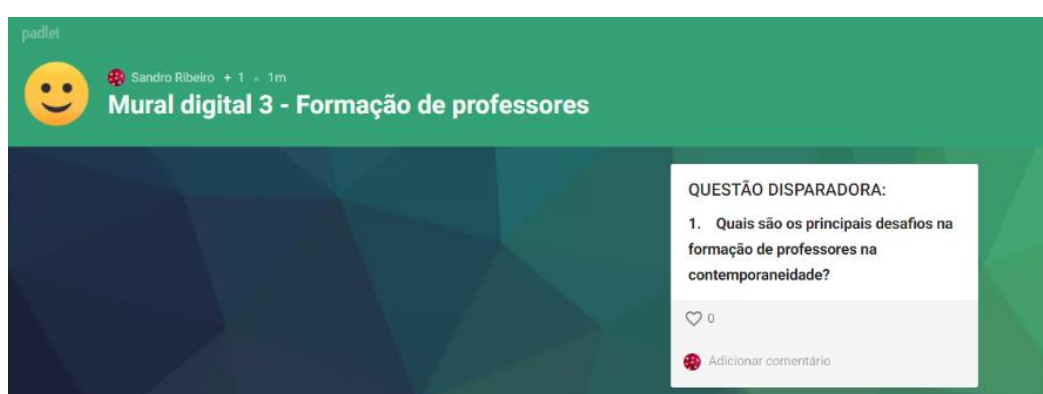
Fonte: Acervo de dados do autor

Figura 109 - Questão disparadora do Mural 2



Fonte: Acervo de dados do autor

Figura 110 - Questão disparadora do Mural 3



Fonte: Acervo de dados do autor

Figura 111 - Questão disparadora do Mural 4



Fonte: Acervo de dados do autor

Figura 112 - Questão disparadora do Mural 5



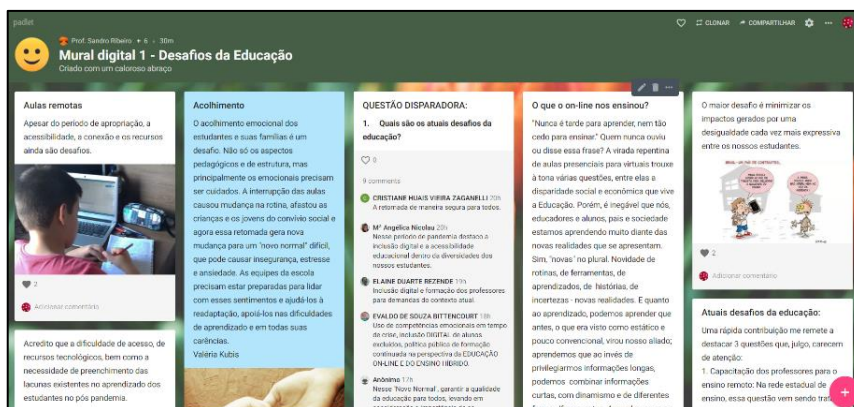
Fonte: Acervo de dados do autor

Foi a partir dessa forja cocriada que iniciamos as realizações distribuindo as questões para os grupos formados. Cada grupo, a partir da provocação (questão) que lhe coube, por meio de debates internos (intragrupos) desenvolvendo a escuta sensível e, a partir daí, partilhando respostas por meio de imagens, áudios, mini vídeos, texto e até memes que, segundo eles, colaborariam para a partilha, a compreensão e um novo debate em torno da questão, enquanto os outros colegas caminhassem pelos murais interativos (no *Padlet*) compartilhados.

A partir das cinco questões cocriadas com os grupos de formadores em formação atuante, os grupos foram desafiados a responder as mesmas no *Padlet* de forma interativa e ao mesmo tempo debater as questões dos outros colegas. Cada *Padlet*, como se fosse uma “obra de arte” em cocriação começou a receber

as visitas dos(as) autores(as) e coautores(as), bem como as interações deles(as). Algumas das obras em cocriação são exibidas logo abaixo:

Figura 113 - Mural digital 1 em ato



Fonte: Acervo de dados do autor

Figura 114 - QRcode para acesso ao mural 1



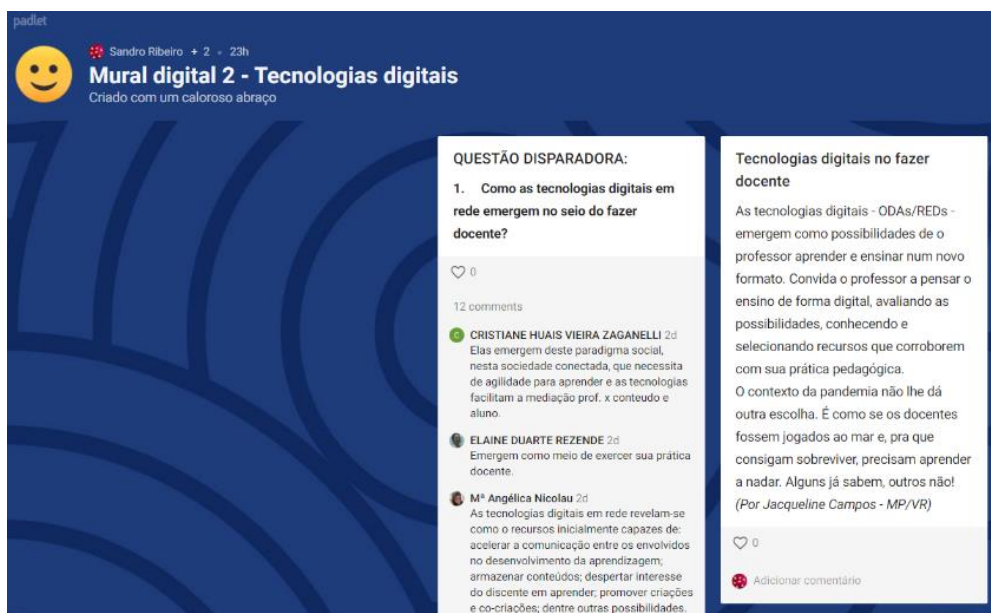
Observando e acessando/caminhando no mural digital 1 (Figura 113), que pode ser acessado pelo QRcode da figura 114, percebemos curtidas, comentários, postagens com imagens, sons e vídeos, como o do formador Evaldo de Souza Bittencourt que, ao responder à questão provocadora afirma que um dos atuais desafios da educação em tempos de pandemia é a “inclusão digital de alunos excluídos, bem como a formação continuada de professores na perspectiva da Educação *Online*” de Santos, (2005). Já a formadora Valéria Kubis atenta para o acolhimento dos estudantes e das famílias nesse momento pandêmico. Diz ela:

O acolhimento emocional dos estudantes e suas famílias é um desafio. Não só os aspectos pedagógicos e de estrutura, mas principalmente os emocionais precisam ser cuidados. A interrupção das aulas causou mudança na rotina, afastou as crianças e os jovens do convívio social e agora essa retomada gera nova mudança para um "novo normal" difícil, que pode causar insegurança, estresse e ansiedade. As equipes da escola precisam

estar preparadas para lidar com esses sentimentos e ajudá-los à readaptação, apoiá-los nas dificuldades de aprendizado e em todas suas carências. (VALÉRIA KUBIS, figura 113).

A interação envolveu curtidas entre as postagens, respostas concordantes e debates que navegam, principalmente por esses dois temas, com uma leve predominância para a questão apresentada por Evaldo. Para nós pesquisadores que estamos nos formando enquanto formamos, salta aos olhos aspectos fundantes da multirreferencialidade como a autorização e a alteridade, bem como da noção de ato de currículo que preconiza a formação ‘com’ e não ‘para’ os praticantes culturais.

Figura 115 - Mural digital 2 em ato



Fonte: Acervo de dados do autor

Buscando compreender a compreensão que a formadora Jacqueline Campos expressou na Figura 115 onde, ao responder à provocação da questão do mural digital 2 sobre como as tecnologias digitais em rede emergem no contemporâneo do seio do fazer docente, afirma que seria como “se os docentes fossem jogados ao mar e, para que consigam sobreviver, precisam aprender a nadar. Alguns já sabem, outros não!”, percebemos que tal afirmação nos aproxima de um desafio que talvez seja o de reconhecermos a cibercultura para além de contexto cultural. Para nós, pesquisadores da cibercultura em formação, ela é contexto sim, mas também cultura e epistemologia.

Andar é mover-se, deslocar-se, até mesmo avançar, mas por força própria ou não. Caminhar é seguir por um caminho (seu ou nosso, construído e ou coconstruído), percorrê-lo andando a pé ou até mesmo sem sair fisicamente do lugar, mas sempre por força/desejo próprio. Essas conceituações, que estão em dicionários da língua portuguesa, podem por vezes parecer sinônimas, mas não são, pelo menos para nós neste texto. O caminhar aqui é mais presente e fulcral pois traz em seu âmago a proposta da consideração de todos, todas e todes em suas subjetividades, desejos, movendo-se fisicamente ou não, mas caminhando.

Do ponto de vista epistemológico fomentamos aqui um caminhar a partir de uma bricolagem multirreferencial apresentada como possibilidade/potência para capturar os sentidos dos sujeitos que se perdem quando eles mesmos são vistos simplesmente como partes de uma grande engrenagem e, para além da captura, a consideração desses sentidos/desejos nos encaminhamentos e estratégias cotidianas. Como pesquisadores precisamos estar atentos às coisas simples e apequenadas que, se levadas a termo, podem ser consideradas temperos fundantes da/na formação (BARBOSA, 2020). De outra forma, desatentos, nem nos daríamos conta.

A abordagem multirreferencial (ARDOINO, 1998) é também um modo outro de compreender a ciência, no nosso caso, ciência da educação aplicada à formação. Ciência essa que é ou pode ser uma das referências e não "a referência". Como proposição epistemológica emerge com perspectivas da ordem do heterogêneo, da pluralidade e, por isso mesmo, talvez mais apropriada para a compreensão da realidade da formação de formadores assumida como complexa. Complexidade essa que implica uma necessidade de um olhar plural, bem como vista como particularidade de quem observa e não propriamente do objeto.

Concordamos com Barbosa (2020) que defende um olhar plural multirreferencial voltado à inclusão (consideração) do outro, de sua subjetividade, do interno e do inconsciente. Para além de uma aprendizagem intelectual e ou conceitual para aplicar em nossas construções textuais, a multirreferencialidade apresenta-se como um olhar na direção da valorização do diverso, do desuniforme, do diferente, da diferenciação e, aqui, dos variados e possíveis caminhos a caminhar também por meio da produção de sentidos (BARBOSA, 2020). O sujeito a ser diferenciado, capaz de interpretar e atuar no social com suas próprias



subjetividades que sempre estão presentes em seus modos de estar, pensar, perceber e, por que não, caminhar no mundo.

A abordagem multirreferencial, frente as sequelas sociais da disciplinarização e da especialização, conforme nos afirma Macedo (2012), percebe que não basta apresentar a pluralidade e a heterogeneidade, mas posicionar-se ante tais consequências e, ao encadear com o contraditório, cultivar a criticidade ao mesmo tempo que se abre às referências outras (MACEDO, 2012a).

É o que o autor chama de “forma inarredável de lidar com a heterogeneidade” (WEBINAR, 2020) e de que, aprendemos sim com os saberes da escola e da universidade, mas também com os do cinema, do teatro, da família, dos vídeos, dos documentários, do caminhar ubíquo nas redes virtuais, das artes, das relações espirituais, ou seja, de fora do campo da pedagogia, de campos outros.

Macedo chama a atenção para que não se inclua essas referências outras de uma forma onde elas sejam vistas como adorno da formação, mas como formas estruturantes e propositivas para que possamos entender como a compreensão das realidades pode ser desenvolvida pela escola/universidade e por meio dessas múltiplas referências. É a ideia da heterogeneidade da humanidade como riqueza que está no centro do debate de uma formação multirreferencial (MACEDO, 2011).

Por esse veio e, como forma de estruturar um dispositivo vivido e cocriado em um cenário cem por cento *online* e, também em uma perspectiva de ciberpesquisa-formação e multirreferencial, buscamos eco nas palavras de Santos, 2019:

Para que a diversidade de linguagens, produções e experiências de vida sejam de fato contempladas de forma multirreferencializada, pelos espaços de aprendizagem, os saberes precisam ganhar visibilidade e mobilidade coletiva, ou seja, os sujeitos do conhecimento precisam ter sua alteridade reconhecida, sentindo-se implicados numa produção coletiva, dinâmica e interativa que rompa com os limites do tempo e do espaço geográfico. Para tanto, as novas tecnologias digitais e a cibercultura com sua diversidade de fenômenos poderão estruturar novas práticas de pesquisa-formação multirreferenciais. (SANTOS, 2019, p. 82).

Dessa forma a autora mostra-nos que para, de fato, considerarmos uma ação formacional como multirreferencial é necessário que seja garantida uma



mobilidade coletiva e um assentir a alteridade. Com a garantia da diversidade, da diferença e, ao mesmo tempo da particularidade e originalidade reconhecidas, provocarmos uma cocriação dinâmica e interativa por meio do nosso dispositivo vivido.

O caminhar ubíquo é “o ato de caminhar por territórios físicos em conexão com o ciberespaço, produzindo, registrando e, também por meio de interfaces digitais em rede, significando dados de ciberpesquisa-formação” (SANTOS; REIS, 2020, p. 1). Os autores apresentam o caminhar como obra em construção enquanto acontece, enquanto se aprende e enquanto forma pesquisadores na relação deles mesmos com outros, outras e outres sujeitos, com os equipamentos culturais e os sentidos e significações que emergem dessas relações. Valorizam a relação do pesquisador na interface *cidadeciberespaço* por meio da vivência do letramento urbano e as interfaces digitais em rede (SANTOS; REIS, 2020).

O mote de inspiração, referência e justificativa emerge da bricolagem do nosso dispositivo com o caminhar ubíquo (SANTOS e REIS, 2020) e com a abordagem multirreferencial (ARDOINO, 1998) que na não dissociação e, por conseguinte, na valorização da narração da experiência formacional (MACEDO, 2020) das emergências da produção de sentidos advindos dos processos narrativos, funda uma vivência de autorização, ou melhor, ousa conceber uma abordagem formacional onde os sujeitos se vejam autores e vivam a autoria de si mesmos em cocriação (MACEDO, 2015).

Cabe aqui descrevermos a emergência da compreensão da noção de escuta sensível desenvolvida no grupo de professores formadores da SEEDUC RJ. Escutar, no seu sentido mais elementar é ouvir com cuidado. Uma criança que ainda não domina sua língua materna por exemplo, quando chora quer manifestar para a pessoa mais próxima ou responsável, alguma mensagem que pode ser interpretada por fome, dor, manhã, incômodo, solidão, dentre outros. E o(a) responsável próximo, com seu instinto, ou melhor dizendo, com sua intuição, buscará desvendar o mistério das mensagens emitidas. De uma forma, ou de outra esse responsável acolherá os sentimentos da criança para satisfazer seus desejos, pois na vida, cada um de nós, "necessita da interpelação do outro como espelho ativo para encaminhar-se a seus valores últimos e para deles fazer uma verdadeira força interior" (Barbier, 1998, p. 169).

A escuta sensível que abordamos em nosso dispositivo serve para os mais variados espaços onde humanos se fazem presentes e partilham sentidos. Nos hospitais, nas empresas, nas instituições, nas relações familiares e nas escolas por exemplo. No entanto, decidimos, a partir dessa pesquisa, dar atenção à escuta sensível no ciberespaço educacional formacional cocriado no *Padlet*, pois esperamos uma cocriação do conhecimento forjado com as relações dos formadores considerando suas próprias itinerâncias e errâncias (Macedo, 2020) além de suas histórias pessoais a fim de fazer deles pessoas reflexivas, críticas e conscientes de seus papéis formacionais na rede estadual de educação estadual do Rio de Janeiro, ou seja, autores de si mesmos.

Ainda nesse intento aprendemos com Santos (2019, pág. 98) a importância de dialogarmos com as abordagens epistemológicas que nos ajudem a compreender o objeto de estudo. Mais especificamente a autora nos diz que: “o fenômeno exige do pesquisador escuta sensível, olhar e imersão atentos aos seus movimentos e desdobramentos, uma aprendizagem formada na ação e pela ação”.

Nessa direção e com cuidado para que a motivação praxiológica ligada às ciências da educação, conforme nos alerta Ribeiro e Santos (2016), nos mantenha afastados do que pode ser incoerente com a abordagem multirreferencial, pois tal motivação pode nos colocar no caminho de “buscar respostas pontuais e acabar se colocando à frente da construção de novos conhecimentos e, consequentemente, prejudicando a leitura inteligível e plural”, Ribeiro e Santos (2016, pág. 297), ou seja, fulcral para sustentar o olhar multirreferencial.

Para o formador em formação continuada, ou melhor dizendo, formadores em atuação (WEBINAR, 2020) e não em serviço que, na maioria das vezes é, na verdade à serviço, parece haver uma angústia como resultante da ação nova em não cumprir aquele papel esperado na relação de aprendizagem: o de ouvir o emissor (professor) e reproduzir o que ouviu; o de aplicar uma formação sem, em muitas das vezes, vivenciar àquela formação, dessa forma mais formativa do que formacional. Tal angústia pode ser resultante da responsabilidade que parece ser participar, com sua vida, sua itinerância e errância de uma abordagem formacional cocriada, participante e autorizante, no lugar daquela que é feita para ele(a) e sem ele(a), mas não com ele(a). Enfim, uma formação como ato de currículo radicalmente democrático.

## 8 CONSIDERAÇÕES TEMPORAIS, VIVÊNCIA E ENCAMINHAMENTOS

Passados três anos desde o primeiro caso de Covid-19 registrado no país, o Brasil alcançou o triste marco, no dia 28 de março de 2023, de 700 mil mortes causadas pela doença. Um número que compreende todas as trajetórias interrompidas e famílias enlutadas. Milhares delas poderiam ter histórias diferentes com uma ação simples: vacinação. No combate da maior crise sanitária da história do país, a ciência comprova que a principal forma de proteção contra casos graves e óbitos causados pela COVID-19 é a vacina.

Na esperança de que os responsáveis por tantas mortes evitáveis sejam responsabilizados e punidos pela justiça brasileira, iniciamos o último capítulo de nossa ciberpesquisa-formação compartilhando sentimentos com todas as famílias atingidas direta ou indiretamente pela pandemia do novo coronavírus.

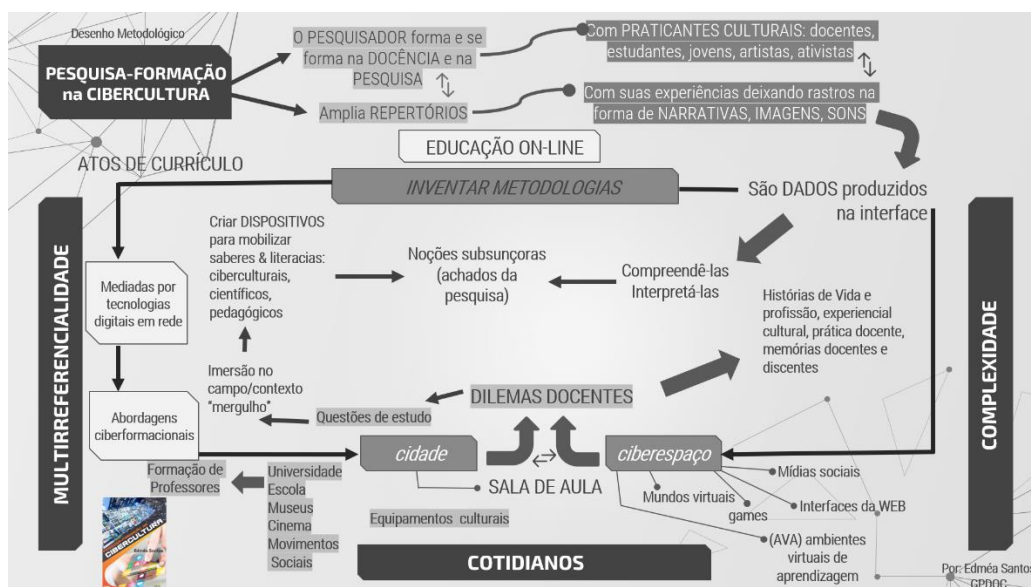
Compartilhamos também nossos sinceros agradecimentos aos praticantes culturais (professores e professoras formadoras da SEEDUC RJ) por construírem conosco essa investigação, partilhando suas histórias de vida e formação e, apesar da pandemia, da falta de recursos apropriados e da insensibilidade do Governo do Estado do Rio de Janeiro, formarem e se formarem com toda a rede estadual de servidores da educação.

Para nós, trata-se agora, de trilhar caminhos outros, de articular ideias e significados. Olhar para a realidade que nos cerca não de forma mecânica separando e especificando as partes como se a compreensão do todo viesse como resultado automático. Buscar sentido, mas não como se já viesse impresso no objeto pesquisado, bastando resgatá-lo, desconhecendo de vez a ação do sujeito que significa o que vê e o que resulta de sua experiência.

Nossa pesquisa segue com o olhar multirreferencial que inclui no lugar da exclusão, que autoriza, no lugar da desautorização e que caminha junto, no lugar do conforto do “camarote” da observação. A tensão pela ousadia de articular o que antes era separado, incorporando possíveis extremos para, por meio de um olhar, agora paradoxal, não perder de vista a complexidade possível de se projetar a realidade, como ensina Jacques Ardoino quando afirma que não é a realidade que é complexa, mas o olhar do pesquisador, e adicionamos, do formador(a) que a vê. (ARDOINO, 1998).

Ressalto a importância do infográfico guia do GPDOD (Figura 116), nossa referência ímpar construído inicialmente por Edméa Santos e atualizado a cada pesquisa orientada e gestada no/com o GPDOD.

Figura 116 - Infográfico GPDOD



Fonte: GPDOD UFRRJ.

À luz da ciberpesquisa-formação fui me formando enquanto formava os professores formadores da SEEDUC RJ. Nossos dados emergiam nas relações produzidas e estimuladas em nossos dispositivos mais precisamente das experiências e dos rastros que brotavam com as narrativas e imagens produzidas. Na relação cidade ciberspaço os dilemas docentes afloraram fazendo com que cocriássemos dispositivos à luz da abordagem ciberformacional para mobilizar saberes científicos, pedagógicos e ciberculturais.

Com a inspiração estruturada no infográfico do GPDOD encontramos na multirreferencialidade, na educação *online*, nas noções de cotidianos e complexidade, o amparo importante para alcançarmos as respostas para nossas questões de pesquisa, enquanto exercíamos à docência, inventávamos metodologias mediadas por tecnologias digitais em rede e acionávamos dispositivos aromatizados pela abordagem ciberformacional.

Nesse ponto, defendemos e marcamos a abordagem ciberformacional como importante atualização no infográfico do nosso grupo de pesquisa (GPDOD), por entendermos que, enquanto se dá, à docência na cibercultura transforma-se e

revoluciona as relações das pessoas entre elas e delas com os objetos técnicos que mediam e aproximam cérebros, ideias, dilemas e desejos.

O modo ou jeito de formar e pesquisar que emergiu em nossa investigação e foi denominado por mim como abordagem ciberformacional, passa pelo ponto de vista docente que compreende a formação "à sombra da mangueira", olhando de dentro, de bem perto, com os praticantes culturais e com o olhar de quem vive, um olhar caleidoscópico que vê, escuta e percebe as menores nuances emergentes tão profundamente, a ponto de contemplar as mais variadas e interessantes combinações e possibilidades.

Aproximando-se ao máximo de quem se forma e forma, em um completo contraponto à maneira positivista de investigar, a abordagem ciberformacional emerge sob forte influência da ciberpesquisa-formação e da etnometodologia, esperando, estimulando e possibilitando a conversa, a partilha e a cocriação entre os atores e ou praticantes culturais. Busca e escolhe meios e ecossistemas multimidiáticos para repousar as produções enquanto as vê emergindo.

Como pesquisador e formador assentado nas premissas da abordagem ciberformacional, vivi na e com a pesquisa e a formação, aguicei meus olhos para que vissem o que não viriam, meus ouvidos para que ouvissem o que não ouviriam, se fosse de outra maneira e sem a paciência da espera. A partir da hibridização natural e cultural anunciada ainda no ano de 1994 por Bruno Latour, percebo na abordagem ciberformacional uma eclosão ciber fértil por inventar e possibilitar modos de apresentar, de conversar, de partilhar sentidos a partir das relações entre as pessoas e os objetos técnicos digitais conectados em rede.

Para mim, ciberpesquisador-formador e para quem mais desejar, fica (ou deixo) o compromisso de cultivar e cuidar da prática e do aprofundamento da abordagem ciberformacional, mantendo atenção às questões e dilemas que emergem para, com e partir deles, cocriar etnométodos, acompanhar e registrar a evolução dos itinerários socioculturais, circunscrevendo-se como mais uma alternativa da lógica da ainda praticamente exclusiva distribuição de conteúdo presente nas relações de aprendizagem.

No lugar do individualismo, da meritocracia e do apagamento cultural constantemente reforçados e enraizados pela lógica da educação positivista/reprodutivista, pediremos espaço e abertura, à luz da cibercultura, para o olhar caleidoscópico, para a inventividade, para a interatividade, para a cocriação

(criar junto e para todos), para a autoria, para a partilha e o compartilhamento como projetos comunitários de vidas e formação.

Em tempos de relações sociais mediadas com e no digital em rede e em ubiquidade, no campo da educação e da formação, abordagens docentes exclusivamente instrucionistas não dão conta da incontestável complexidade que orbita as relações sociotécnicas. Praticando docência enquanto pesquisamos, nós do GPDOC, em nossa inquietação, nos inspiramos na ciberpesquisa-formação sem separar a docência da pesquisa enquanto, simultaneamente e rotineiramente buscamos inventar métodos, dispositivos e ou abordagens.

Recuperando nossos objetivos e questões de pesquisa é fato que, conforme observado após atenta leitura, etnométodos emergiram das relações sociais e, no caso da nossa investigação, percebemos métodos próprios dos professores formadores emergindo ou para viabilizar suas próprias compreensões ou para criar condições de participação a partir do acionamento de nossos dispositivos. É fato que o sofrimento mental imposto pelas pressões de aprender a trabalhar a distância ao mesmo tempo que aprendiam a operar recursos e dispositivos tecnológicos, para muitos ainda desconhecidos, refletiu-se em vários momentos da nossa investigação.

A formação de professores formadores da SEEDUC RJ na cibercultura em tempos de pandemia e exclusivamente com/no digital em rede emergiu em cocriação, interatividade e descobertas ciberculturais fundantes para muitos dos praticantes culturais. Eles compreenderam que o estar longe fisicamente não necessariamente significa estar só, assim como o contrário. Que a fronteira entre o ciberespaço e a cidade é tênue ou talvez já não exista. Entenderam que o digital em rede os aproximou como nunca havia ocorrido na formação estadual. Se formaram e formaram juntos e Inter PAFs cocriando e criando redes jamais imaginadas praticando etnométodos situados e durante a pandemia do novo coronavírus.

No meu caso de pesquisador em formação, enquanto multiplicavam-se as incertezas e as questões revestidas e aromatizadas pela ciberpesquisa-formação, a etnometodologia e a multirreferencialidade, eu acompanhava contente e eufórico a emergência de etnométodos e da noção de abordagem ciberformacional. Certeza mesmo, só a que me faz descer da roda gigante e me embrenhar no meio dos

praticantes culturais vivendo intensamente as/nas relações numa espera ativa e sensível porque “o meu tempo de espera é um tempo de que fazer”.

Consideramos nossas questões de pesquisa respondidas, pois no contexto da pandemia do novo coronavírus e de ciberpesquisa-formação, etnométodos emergiram, a partir de experiências formativas com a EOL na formação de professores formadores. Exemplos densamente explorados foram a cocriação do *Gallery Walk Online* e a batalha dos memes. Os professores formadores, a partir das experiências formacionais cocriadas nos preceitos da EOL compreenderam suas próprias formações em contextos de colaboração, partilha e interatividade.

Os dispositivos acionados nesta pesquisa produziram dados que, a partir da nossa compreensão, fizeram emergir rastros e autorias dos professores formadores como poema, memes e murais digitais. Para mim, pesquisador formador em formação, a ciberpesquisa-formação emergiu como fundante para *fazerpensar* uma formação com elementos ciberformativos e que me fizeram produzir a proposta da abordagem ciberformativa.

Foi por estar com e ao lado dos praticantes culturais, vivendo intensamente a pesquisa não separada da docência, que forjei a noção de abordagem ciberformativa que emergiu como um modo de apresentar, estimular, estender-se e ocupar-se das/nas relações entre nossos praticantes culturais e os objetos técnicos, ajudando a interpretar a formação.

Como achados apresentamos a abordagem ciberformativa e, apesar da abrupta restrição de encontros presenciais, dos desdobramentos causados para a saúde mental da maioria dos profissionais da educação, por conta das milhares de perdas de vidas brasileiras pela total inépcia intencional do governo federal, além das dificuldades de acesso a equipamentos eletrônicos de qualidade conectados a uma rede de internet de alta velocidade, nós e os professores formadores da SEEDUC RJ cocriamos etnométodos, como por exemplo o *Gallery Walk Online* e a batalha dos memes, como forma de garantir que nos formássemos enquanto formávamos uns aos outros e os(as) docentes da rede estadual de educação pública do Estado do Rio de Janeiro. Concluímos que a formação de professores formadores da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro alcançou uma profusão de etnométodos cocriando saberes técnicos, metodológicos e científicos que estruturaram a partilha de fazeres formativos

entre os professores formadores, esse formador pesquisador e os profissionais da docência de toda a rede estadual de educação do Estado do Rio de Janeiro.

Apesar do contexto pandêmico ser fundante nesta pesquisa, a meu ver, os achados e as cocriações aqui descobertos poderão e deverão ser experimentados em cenários sociais onde a restrição do encontro de corpos não seja a única condição para garantirmos saúde e vida humana, ou seja, podemos afirmar que essa pesquisa excita implicações e aplicações em tempos em que podemos ocupar as cidades e o ciberespaço normalmente. Nosso trabalho de ciberpesquisa-formação e aprofundamento da abordagem ciberformacional não irá parar nesta tese, mas a partir das descobertas nesta investigação, seguiremos colaborando com a construção e cocriação de formações outras ampliando repertórios e colaborando para a discussão sobre as origens e tipos de saberes da docência contemporânea.



## REFERÊNCIAS

### **A MULTIRREFERENCIALIDADE no campo da pesquisa e da formação.**

Produção: Núcleo de formação, Avaliação, Gestão e Currículo - NUFAGEC. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <https://youtu.be/6lcb4jDgBcE>. Acesso em: 3 maio 2021.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural (Feminismos Plurais)**. [S. l.]: Pólen, 2019. 162 p. ISBN 978-85-98349-74-9.

ALVES, Nilda. **Decifrando o pergaminho**: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: Oliveira, Inês. B.; Alves, Nilda (Orgs.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alii, 2008, p. 15-38. \_\_\_\_\_. Trajetórias e redes na formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

\_\_\_\_\_. **Currículos em ‘espaçotempos’ não escolares isso existe?** – redes educativas como o outro em currículo. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; FAVACHO, André Márcio Picanço. Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos. Curitiba. PR: CRV, 2012.

AMARAL, Adriana. **Etnografia e pesquisa em cibercultura**: limites e insuficiências metodológicas. Revista USP, [s.l.], n. 86, p.122-135, 1 ago. 2010, [s.l.], n. 86, p.122-135, 1. Universidade de São Paulo. Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBiUSP. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i86p122-135>. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13818>. Acesso em: 12 jul. 2021.

**ANDRÉ Lemos discute internet, cibercultura e sociabilidade**. Gravação de CONECTA. Youtube: TV UFBA, 2015. Disponível em: <https://youtu.be/D4x5tliWGpA>. Acesso em: 16 out. 2020.

ARDOINO, Jacques. **Pensar a multirreferencialidade**. Jacques Ardoino & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, p. 87-100, 2012.

\_\_\_\_\_. **Abordagem Multirreferencial (Plural) das Situações Educativas e Formativas**. In: BARBOSA, Joaquim. (Coord.). Multirreferencialidade nas ciências e na educação (pp. 24-41). São Carlos: Editora da UFSCar. 1998.

\_\_\_\_\_. Para uma pedagogia socialista. Plano editora. 2003.

ARDOINO, Jacques, BARBIER, René, GIUST-DESPRAIRIES, F., Entrevista com Cornelius Castoriadis. In: BARBOSA, J.G., (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, p. 50-72, 1998.

**ATOS de Currículo, formação e experiência na educação com o Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo** (UFBA). Direção: ECult Educação e Culturas Digitais.

Produção: CANAL - ECult Educação e Culturas Digitais. Youtube: CANAL - ECult Educação e Culturas Digitais, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/XkL-OANxHkg>. Acesso em: 22 set. 2021.

BAIRROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 458-463, 11 fev. 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16462>. Acesso em: 9 ago. 2023.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

\_\_\_\_\_. **A escuta sensível na abordagem transversal**. Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: Editora da UFSCar, p. 168-199, 1998.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Uma escola Multirreferencial**: A difícil arte de se autorizar, o pensamento plural de Jacques Ardoino e a Educação. Jacques Ardoino e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

\_\_\_\_\_. **A Multirreferencialidade no campo da pesquisa e da formação**. Matemática de primeira, 17 nov. 2020. Disponível em <<https://youtu.be/6lcb4jDgBcE>>. Acesso em: 14 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **Multirreferencialidade e produção do conhecimento**: diferentes histórias de aprendizagens. Revista Educação em Questão, v. 32, n. 18, 2008.

\_\_\_\_\_. (org.). Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: EDUFScar, 1998.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; MACEDO, Roberto Sidnei; BORBA, Sérgio. **Jacques Ardoino & a educação**. Autêntica, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BERGER, Guy. **A multirreferencialidade na Universidade de Paris Vincennes à Saint Denis**: o pensamento e a práxis de Jacques Ardoino. MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Pesquisa-formação multirreferencial e com os cotidianos na cibercultura: tecendo a metodologia com um rigor outro. Gonçalves, 2012.

BORBA, Sérgio. **Jaques Ardoino**: espaços de formação, implicação e multirreferência. Jaques Ardoino & Educação. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, p. 81-86, 2012.

BRUNO, Adriana R. **Mediação partilhada e interação digital**: tecendo a transformação do educador em ambientes de aprendizagem online, pela linguagem emocional. In: MORAES, M. C.; PESCE, L.; BRUNO, A. R. (Org.). Pesquisando fundamentos para novas práticas na educação online. São Paulo: RG Editores, 2008, v. 1, p. 77-95.

CANDAU, Vera M. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. 2009. Educação e Sociedade. Campinas, jan./mar. 2012, v.33, nº118. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302012000100015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100015). Acesso em: 10 jan. 2020.

CARRERA, Fernanda. A raça e o gênero da estética e dos afetos: algoritmização do racismo e do sexismo em bancos contemporâneos de imagens digitais. Matrizes, Rio de Janeiro, v. 14(2). Maio/ago 2020, 217-240. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/167187>. Acesso em: 15. jul. 2022.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet**: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves 16<sup>a</sup> Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. **O professor em sala de aula**: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. Psic, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 29-38, jun. 2006. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-7314200600100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-7314200600100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 15 fev. 2021.

COULON, Alan. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995.

COX, Michael; ELLSWORTH, David. Application-controlled demand paging for out-of-core visualization. In: **Proceedings. Visualization'97 (Cat. No. 97CB36155)**. IEEE, 1997. p. 235-244.

DA SILVA, A. P.; PRADO, R. de C.; PASQUALINI, E. **Ambientes híbridos de aprendizagem**: entre a educação presencial e a educação a distância. EM REDE Revista de Educação a Distância, v. 6, n. 2, 2019.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. Rio de Janeiro: 34, 1995, v. 1.

EDUCAÇÃO VIGIADA. **Observatório da Educação Viglada, 2021**. Disponível em: <<https://educacaoviglada.org.br>>. Acesso em: 26 de jun. de 2023.

ENELUD 2021 - **Mesa Redonda 5**. Produção: Gepel Bahia. Youtube: [s. n.], 2021. Disponível em: <https://youtu.be/m2nxSPQMeYw>. <Acesso em: 17 set. 2021>.

**ENSINO Híbrido**: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. São Paulo, 15 maio 2013. Disponível em: [https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido\\_uma-inovacao-disruptiva.pdf](https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf). <Acesso em: 13 set. 2021>.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO (ESTADO). **Decreto nº 46.966**, de 11 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, e dá outras providências. Decreto Nº 46.966 de 11 de março de 2020, Rio de Janeiro, n. 047, p. 1, 2020. Disponível em: <https://pge.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=MTAyMTk%2C>. <Acesso em: 13 set. 2020>.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO (ESTADO). SEEDUC. RESOLUÇÃO. **RESOLUÇÃO SEEDUC Nº 5768 DE 07 DE AGOSTO DE 2019**, RIO DE JANEIRO: DOERJ, p. 11, 7 ago. 2019.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Mais uma vez e sempre**: conversas com professoras. Momento: Diálogos em Educação, Rio Grande / RS, jan.- jun. 2016, v. 1, nº. 25, p.51-74. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/viewFile/6109/3926>. <Acesso em: 09 jul. 2021>.

FAGUNDES, Norma Carapiá; BURNHAM, Teresinha Fróes. **Transdisciplinaridade, multirreferencialidade e currículo**. Revista da FACED, [S. l.], p. 39-55, 14 mar. 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/1386/1/2013.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Míni Aurélio**: O dicionário da língua portuguesa. 6 Curitiba: Editora Positivo Ltda, 2004, 895 p.

FRANCEK Mark; **What is Gallery Walk?** Starting Point-Teaching Entry Level Geoscience, 2018; Disponível em: <https://serc.carleton.edu/introgeo/gallerywalk/index.html> - Acesso em 16/02/2021.

FOSNOT, Catherine Twomey; DOLK, Maarten Ludovicus Antonius Marie. **Young mathematicians at work**: Constructing fractions, decimals, and percents. Portsmouth, NH: Heinemann, 2002. Disponível em: <https://www.pdfdrive.com/young-mathematicians-at-work-constructing-fractions-decimals-and-percents-e184060409.html> - Acesso em: 15/02/2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **À Sombra desta Mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. GADOTTI, Moacir. Convite à leitura de Paulo Freire. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, Paulo et al. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira. **Pedagogia da solidariedade**. Editora Paz e Terra, 2021.

FRIAS FILHO, Otavio. **O que é falso sobre fake news**. Revista Usp 116, pp. 39-44. 2018.

GALEFFI, Dante Augusto. Prefácio. In: Roberto Sidnei Macedo. **A pesquisa e o acontecimento**: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 13-19.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GARFINKEL, Harold. **Estudos de etnometodologia**. Editora Vozes Limitada, 2018.

GINZBURG, Carlo. **Sinais**: raízes de um paradigma indiciário. In: Ginzburg, C. (Org.). Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. Tradução: Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 143-79.

GNU.ORG. In: **O que é o software livre?** [S. l.], 28 jun. 2023. Disponível em: <https://www.gnu.org/philosophy/free-sw.pt-br.html#History>. Acesso em: 28 jun. 2023.

GOFFMAN, Erving. **On Face-Work**: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction. Psychiatry, [S. l.], p. 213-231, 8 nov. 2016. DOI 10.1080/00332747.1955.11023008. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00332747.1955.11023008>. Acesso em: 6 maio 2019.

GONZÁLEZ REY. Epistemologia qualitativa y subjetividad. São Paulo: EDUC. 1997.

GOVERNO FEDERAL. LEI nº 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014**, DOU, 25 jun. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 15 out. 2019.

GRAVATÁ, André. **O que a internet esconde de você**. Em <https://super.abril.com.br/tecnologia/o-que-a-internet-esconde-de-voce/>. 2016. <Acessado em 02 jun. 2019>.

HAUBEN, Ronda. Unix History. Disponível em: <<http://www.unixsup.com/unixlinux/historiaunixin.html>>. 2003. Acesso em 29 de junho de 2023.

HINE, Cristine. **Etnografía virtual**. Trad. de Crtuen P. Hormazabal para versão em espanhol. Barcelona: UOC. (Coleção Nuevas Tecnologías y Sociedad), 2004.

**INCLUSÃO digital e práticas educacionais na cibercultura**. Gravação de Portal Educacional - SME Niterói. Youtube: [s. n.], 2021. Disponível em: <https://youtu.be/8pQuxVBzhog>. Acesso em: 5 jul. 2021.

JAPIASSU, Hilton. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago. 1975.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2004.

JÚNIOR, Ícaro Ferraz Vidal. **Por uma teoria ética da técnica**: a vida algorítmica segundo Éric Sadin. Revista Eco Pós. Dossiê Tecnopolíticas e Vigilância, v. 18, n.2, Rio de Janeiro: UFRJ, p.254-260, 2015.

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

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa Em Educação**: Conceituando a Bricolagem. 1. ed. [S. l.]: Penso, 2007. 208 p. ISBN 978-8536308944.

LAPASSADE, Georges. **Da multirreferencialidade como bricolagem**. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. Editora 34, 1994.

LEMO, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**: alguns pontos para compreender a nossa época. In: André Lemos; Paulo Cunha, (Orgs.). Olhares sobre a Cibercultura. Porto Alegre: Sulina, 2003.

\_\_\_\_\_. Cibercultura remix. In: Mostra Cinético digital: **redes - criação e reconfiguração**. São Paulo: Centro Itaú Cultural. 2005. Disponível em:

[www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/remix.pdf](http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/remix.pdf). Acesso em: 12 jun. 2020.

\_\_\_\_\_; LÉVY, Pierre. **O futuro da Internet**: Em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999 (5ª Reimpressão, 2005).

LIMEIRA, Viviane; ARAUJO, Allyson. **A visibilidade e a mediação do lazer a partir do uso da hashtag #lazer em imagens no Instagram**. In: XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Comunicação e Educação: caminhos integrados para um mundo em transformação. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-0146-1.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

**LIVE-LANÇAMENTO de livro do Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo**. Youtube: TV WEB CEAP, 2020. Disponível em: [https://youtu.be/t6a\\_9qPvjic](https://youtu.be/t6a_9qPvjic). Acesso em: 17 set. 2020.

MACEDO Roberto Sidnei. A Pesquisa como heurística, ato de currículo e Formação Universitária. Campinas: Pontes Editores, 2020.

\_\_\_\_\_. **Currículo:** campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Outras luzes:** um rigor intercítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, Á. Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador, BA: EDUFBA. 2009.

\_\_\_\_\_. Etnopesquisa crítica e etnopesquisa-formação. Brasília: Liberlivro, 2010.

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

\_\_\_\_\_. **Atos de currículo e formação:** o príncipe provocado. Revista Teias. Currículos: problematização em práticas e políticas. Rio de Janeiro: UERJ, jan./abr. 2012a, v. 13, nº 27, p. 67-74.

\_\_\_\_\_. **Multirreferencialidade:** o pensar de Jacques Ardoine em perspectiva e a problemática da formação. In: \_\_\_\_\_, Roberto S. C.; Barbosa, Joaquim G.; Borba, Sérgio. Jacques Ardoine & a educação (Orgs). Belo Horizonte: Autêntica (Coleção Pensadores @ Educação), 2012b.

\_\_\_\_\_. **A pesquisa e o acontecimento:** compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador: EDUFBA, 2016.

\_\_\_\_\_. **Implicação, autorização e standardização curricular:** a formação de professores como re-existência. Revista e-Curriculum, [S.l.], v. 13, n. 4, p. 733 - 750, dez. 2015. ISSN 1809-3876. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/25261/18787>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

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

\_\_\_\_\_. **Atos de currículos:** uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. *Currículo sem fronteiras* 13, no. 3 (2013): 427-435.

MADDALENA, Tania Lúcia. **Digital Storytelling:** uma experiência de pesquisa-formação na cibercultura. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2018. Disponível em: <http://www.proped.pro.br/teses/teses>. Acesso em 05 jun. 2021.

MANSEIRA, Anderson. **Os que são as filter bubbles e como elas afetam a sua vida online.** Em: <https://mobizoo.com.br/curiosidades/o-que-sao-as-filter-bubbles-e-como-elas-afetam-a-sua-vida-online/>, 2015. Acessado em 02 set.2019>.

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. *Revista Brasileira de Educação* pág. 85-94, 2004.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia da complexidade**. In: SCHNITMAN, D.F. (org.). Novos paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artmed, 1996. p. 274-279.

NIKOLOV D, Oliveira DFM, Flammini A, Menczer F. **Measuring online social bubbles**. Peer J Computer Science 1:e38. Em: <https://doi.org/10.7717/peerj-cs.38>. 2015. <Acessado em 21 set.2019>.

NÓVOA, António. **Carta a um jovem investigador em Educação**. Investigar em Educação, v. 2, n. 3, 2016.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: EDUCA, 2002.

\_\_\_\_\_. **Prefácio**. In: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA. 2002.

**O QUE é cibercultura?** Produção: CANAL - Educarede. Youtube: [s. n.], 2010. Disponível em: <https://youtu.be/hCFXsKels0w>. Acesso em: 8 abr. 2019.

**O TERCEIRO Homem**. Direção: Carol Reed. Produção: Alexander Corda. Roteiro: Graham Greene. Youtube: LONDON FILM PRODUCTIONS, 1949. Disponível em: <https://youtu.be/ad1PXKaTb2w>. Acesso em: 6 maio 2019.

PAIS, José M. **Vida cotidiana – enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PALERMO, Zulma. **Arte y estética en la encrucijada decolonial**. Buenos Aires: Del Signo, 2009.

**PALESTRA Etnometodologia e Comunicação** - Rod Watson na PUC-Rio. Produção: GRID - Grupo de Pesquisa em Interações Digitais. Youtube: [s. n.], 2017. Disponível em: <https://youtu.be/oldXp1pfq8Y>. Acesso em: 6 maio 2019.

PINEAU, Gaston. **A autoformação no decurso da vida**: entre hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p. 65-77.

PRETTO, Nelson de L.; RICCIO, Nícia C. R. **A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais**. Educar em Revista, maio 2010, [s.l.], n. 37, p.153-169. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40602010000200010>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602010000200010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000200010&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 18 jul. 2021.

**PRIVACIDADE HACKEADA**. Direção: Jehane Noujaim; Karim Amer. Produção: Geralyn Dreyfous, Judy Korin, Karim Amer, Pedro Kos. Estados Unidos da América. Netflix, 2019.



RECUERO, Raquel. Comunicação mediada pelo computador e redes sociais na Internet. Porto Alegre: Sulina, 2012.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno Manual Antirracista. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes. **A sala de aula no contexto da cibercultura**: formação docente e discente em atos de currículo. Orientador: Edméa Oliveira dos Santos. 2015. 199 p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, [S. l.], 2015. Disponível em: [http://www.proped.pro.br/teses/teses\\_pdf/2013\\_1-1113-DO.pdf](http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2013_1-1113-DO.pdf). Acesso em: 13 maio 2019.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação multirreferencial e com os cotidianos na cibercultura**: tecendo a metodologia com um rigor outro. Revista de Educação Pública, v. 25, n. 59/1, p. 295-310, 2016.

RIBEIRO, Sandro Jorge Tavares; SANTOS, Edméa. **Gallery Walk Online na formação de professores formadores**: uma experiência de escolarização aberta durante a pandemia da covid-19. Revista Diálogo Educacional, [S. l.], v. 23, n. 77, p. 809–827, 2023. DOI: 10.7213/1981-416X.23.077.DS10. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/30069>. Acesso em: 3 jul. 2023.

RIBEIRO, Sandro Jorge Tavares; DOS SANTOS, Edméa Oliveira. **DEMOCRACIA CRACKEADA: A CIBERCULTURA E A MANIPULAÇÃO ALGORÍTMICA PERSUASIVA**. EDUCIBER, p. 101, 2018. Disponível em: <https://editoratiradentes.com.br/e-book/educiber2.pdf#page=101>. Acesso em: 03 jul. 2023.

RIFIOTIS, Theophilos. Etnografia no ciberespaço como “repovoamento” e **explicação**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 2016, [s.l.], v. 31, nº 90, p. 85-99. ANPOCS. DOI: <http://dx.doi.org/10.17666/319085-98/2016>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v31n90/0102-6909-rbcsoc-31-90-0085.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2021.

SADIN, Éric. La Vie algorithmique: Critique de la raison numérique. Paris: L'Échappée, 2015. 288 p. ISBN 978-29158309-4-1. Disponível em: <https://journals.openedition.org/lectures/17973>. Acesso em: 3 jul. 2023.

SALES, Kathia Marise Borges; ALBUQUERQUE, Jader Cristiano Magalhães de; SANTOS, Edméa Oliveira dos. VIVÊNCIA APRENDENTE NO ENSINO REMOTO: O OLHAR DO DISCENTE DE GRADUAÇÃO SOBRE O SEU APRENDIZADO. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 31, p. 1-16, 29 jun. 2022. DOI <https://doi.org/10.29286/rep.v31ijan/dez.13385>. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/13385>. Acesso em: 9 jun. 2023.

SANTAELLA, Lúcia. **A crítica das mídias na entrada do século 21**. In: PRADO, J. L. A. (Org.) *Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa às ciberculturas*. São Paulo: Hacker, 2002, p. 44-56.

\_\_\_\_\_. **A ecologia pluralista da comunicação**: conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010.

\_\_\_\_\_. **A aprendizagem ubíqua na educação aberta**. Tempos e Espaços. UFES, 2014, n. 14. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/download/3446/3010>. Acesso em: 14 set.2020.

\_\_\_\_\_. **Lucia Santaella analisa as tecnologias e seus efeitos cognitivos**. Revista Educação, [S. l.], n. 277, 5 jul. 2021. Comunicação, p. 35. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/07/05/lucia-santaella-tecnologias/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. **A Pós-Verdade é Verdadeira ou Falsa?** Editora estação das letras e cores, 2018.

SANTOS, Ana Cristina Souza dos; SANTOS, Akiko; VASCONCELOS, Helena Corrêa de. Autonomia, liberdade, criatividade e transdisciplinaridade em uma escola pública. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 5, n. 10, p. 86-96, 10 dez. 2013. DOI <https://doi.org/10.18316/1079>. Disponível em: [https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento\\_diversidade/article/view/1079](https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/1079). Acesso em: 8 jul. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência, 2. ed., São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Pela Mão de Alice. **O social e o político na pós-modernidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Edméa. **Educação online**: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. Salvador, Tese (doutorado em educação) Universidade Federal da Bahia, 2005, Disponível em: [https://formacce.ufba.br/sites/formacce.ufba.br/files/tese\\_edmea\\_santos1\\_0.pdf](https://formacce.ufba.br/sites/formacce.ufba.br/files/tese_edmea_santos1_0.pdf). Acesso em: 20 de novembro 2019.

\_\_\_\_\_. **O ensino híbrido como “a bola da vez”**: Vamos redesenhar nossas salas de aula no pós-pandemia? Notícias, Revista Docência e Cibercultura, junho de 2021, online. ISSN: 2594-9004. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1289>>. Acesso em: 12 agosto. 2021.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: Edufpi, 2019.

\_\_\_\_\_. A Cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos, In: FONTOURA, Helena Amaral as; SILVA, Marco (Orgs). Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias: desafios à Pós-Graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011, p.75-98. Disponível em <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook1.pdf> . <Acessado em 02 set. 2019>.

\_\_\_\_\_. **Educação online:** cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. 2005.

SANTOS, Edméa Oliveira dos; REIS, Leonardo Rangel dos. **O caminhar na educação:** narrativas de aprendizagens, pesquisa e formação. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2020.

SANTOS, Rosemary. **Formação de formadores e educação superior na cibercultura:** itinerâncias de grupos de pesquisa no Facebook. Tese de Doutorado, 2015. Disponível em: [http://www.proped.pro.br/teses/teses\\_pdf/2010\\_1-505-DO.pdf](http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2010_1-505-DO.pdf). Acesso em: 22 abr. 2021.

SANTOS JÚNIOR, Irapoan Bertholdo dos. Percepção de alunos e professores da Seeduc/RJ sobre o ensino on-line de caráter emergencial durante a pandemia. Revista Educação Pública, v. 20, nº 30, 11 de agosto de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/30/percepcao-de-alunos-e-professores-da-seeducrj-sobre-o-ensino-ion-linei-de-carater-emergencial-durante-a-pandemia>. Acesso em: 03 jul. 2023.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira.** Editora Companhia das Letras, 1995.

**SESSÃO Pública UPMS-ANPED:** Da pandemia à utopia. Produção: ANPEd Nacional. Gravação de ANPEd Nacional. Youtube: ANPEd Nacional, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/gLvf1UVjRI>. Acesso em: 18 out. 2021.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa.** 7ª ed. – São Paulo: Loyola, 2014.

\_\_\_\_\_. **Sala de aula interativa:** a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. **Boletim Técnico do Senac**, v. 27, n. 2, p. 42-49, 30 maio 2001.

\_\_\_\_\_. **Que é interatividade.** Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, maio/ago. 1998, v. 24, n. 2, p. 27-35. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci...000142&pid...7330200700040000900022...](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci...000142&pid...7330200700040000900022...) Acesso em: 22 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. EDUCAR NA CIBERCULTURA: DESAFIOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA DOCÊNCIA EM CURSOS ONLINE. **TECCOGS: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, São Paulo, n. 03, p. 36-51, 3 jun. 2010. Disponível em: [https://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/edicao\\_3/3-educar\\_na\\_cibercultura-desafios\\_formacao\\_de\\_professores\\_para\\_docencia\\_em\\_cursos\\_online-marco\\_silva.pdf](https://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/edicao_3/3-educar_na_cibercultura-desafios_formacao_de_professores_para_docencia_em_cursos_online-marco_silva.pdf). Acesso em: 12 ago. 2023.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. *Software Livre e Inclusão Digital*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2003.

SIMÕES, Julio Assis; GIUMBELLI, Emerson (2010). “**Cultura e Alteridade**”. In: MORAES, Amaury Cesar de (Org.). *Coleção Explorando o Ensino de Sociologia*. Brasília: MEC, p. 187-208.

SPOSITO, Marília Pontes, BUENO, Belmira Oliveira e TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. **Por uma sociologia dos etnométodos para compreender o mundo da educação**: contribuições de Alain Coulon. *Educação e Pesquisa* [online]. 2017, v. 43, n. 4, pp. 1253-1268. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022017430400201>>. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022017430400201>. Acesso em: 6 ago 2021.

SOARES, Ana Maria Dantas; PIMENTEL, Samara dos Santos; ESTOLANO, Lilian Couto Cordeiro. TRAJETÓRIAS COMPARTILHADAS: pesquisando, dialogando e aprendendo com a educação ambiental. *Revista de Políticas Públicas*, [S. l.], p. 429-437, 14 ago. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3211/321131273046.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2023.

TECNOPOLÍTICA #114 - **Ensino à distância é prática neoliberal?** Direção: Sergio Amadeu. Gravação de Podcast Tecnopolítica. Youtube: Podcast Tecnopolítica, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/A9b6980Ainw>. Acesso em: 25 set. 2021.

**THE LOGICAL Song**. Produção: Supertramp, Peter Henderson. Intérprete: SuperTramp. Gravação de A&M. [S. l.: s. n.], 1979. Disponível em: <https://youtu.be/cSFNBPlcx8c>. Acesso em: 6 jul. 2020.

VALE, Isabel; BARBOSA, Ana. **O contributo da *Gallery Walk* para promover a comunicação matemática**, *Educação & Matemática*, v. 149-150, p. 2-8, 2018.

VASCONCELOS, Luiz Antônio Teixeira; BACIC, Nicolas Michel. **Aspectos Estratégicos e de Custos Relacionados à Migração de Software Proprietário para Software Livre**. In *Anais do Congresso Brasileiro de Informática*. 2004.

VELOSO, Caetano Emmanuel Viana Teles. **Oração ao tempo**. Compositor: Caetano Emmanuel Viana Teles Veloso. Intérprete: Caetano Veloso. [S. l.]: PolyGram Studios, 1979. Cinema Transcendental.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Crise da modernidade e inovações curriculares**: da disciplina para o controle. *Sísifo*, n. 7, p. 141-150/EN 137-146, 2016.

VIEIRA, Carlos Eduardo. **Cultura e formação humana no pensamento de Antonio Gramsci**. *Educação e Pesquisa*, 1999, [s.l.], v. 25, nº 1, p. 51-66. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97021999000100005>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97021999000100005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97021999000100005&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 29 abr. 2021.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WATSON, Rod; GASTALDO, Édison. **Etnometodologia e Análise da Conversa**. Petrópolis / Rio de Janeiro: Vozes / PUC-Rio, 2015.

WEBER, Aline; SANTOS, Edméa; CRUZ, Mara Monteiro da. Letramentos e alfabetizações na cibercultura: crianças e jovens em rede, desafios para educação. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, ano 2014, v. 32, n. 62, p. 59-73, 1 jun. 2014. DOI <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2014v32n62p59-73>. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/240/139>. Acesso em: 16 jul. 2023.

WEBER, Max. **Ação social e relação social**. FORACCHI, MM; MARTINS, JS Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia. Rio de Janeiro: LTC, p. 139-144, 1977.

WEBINAR - **Currículos, Diferenças e Multirreferencialidade**. Intérprete: Roberto Sidnei Macedo. [S. l.]: TV IFBA Lauro de Freitas, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/Z3NplO4hcoA>. Acesso em: 19 fev. 2021.

ZANINI, Débora. **Etnografia para mídias sociais**. In: SILVA, Tarcízio; STABILE, Max. (Orgs.) Monitoramento e pesquisa em mídias sociais: metodologias, aplicações e inovações. São Paulo: Uva Limão, 2016, p. 161-278. Disponível em: <https://www.ibpad.com.br/o-quefazemos/publicacoes/monitoramento-e-pesquisa-em-midias-sociais-metodologias-aplicacoes-e-inovacoes/#sumario>. Acesso em: 29 abr. 2021.