



Formative experiences: methodological findings of training processes performed during the Covid-19 pandemic

Experiências formativas: achados metodológicos de processos de formação realizados durante a pandemia Covid-19

Experiencias formativas: resultados metodológicos de los procesos de formación realizados durante la pandemia Covid-19

Everton de Almeida Nunes¹ , Gilson Pereira dos Santos Júnior² ,
Dean Lima Carregosa¹ 

¹ Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil.

² Instituto Federal de Sergipe, Lagarto, Sergipe, Brasil.

Autor correspondente:

Everton de Almeida Nunes

E-mail: ewertton.nunesmm@gmail.com

Como citar: Nunes, E. A., Santos Júnior, G. P., & Carregosa, D. L. (2021). Formative experiences: methodological findings of training processes performed during the Covid-19 pandemic. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 2(1), e12482. <https://doi.org/10.20952/jrks2112482>

ABSTRACT

The pandemic has significantly impacted societies' ways of living around the world, reconfiguring everyday practices, including educational ones. Teachers had to become researchers open to experimentation with methodologies and technologies present in digital cultures and the formative experiences of the period became fertile fields of research for education. In this article, we share the methodological didactic findings found in the training process entitled "Use of Digital Interfaces for the Development of Pedagogical Practices in Times of Ubiquity", conducted by members of the Research Group on Education and Digital Cultures (E-CULT) at the Federal University of Sergipe in partnership with CESAD (UFS). It is a qualitative research with methodological approach in Research-Training in Cyberculture and dialogues with the foundations of multi-referentiality and complexity. The main methodological findings, which we analyze analytically, are: "Deconstruction of Hierarchies", "Insertion of Playfulness" and "Relay of Protagonism".

Keywords: Covid-19. Didactic design. Digital technologies. Online education. Pandemic.

RESUMO

A pandemia impactou significativamente os modos de viver das sociedades em todo o mundo, reconfigurando as práticas cotidianas, inclusive as educativas. Os professores tiveram que se transformar em pesquisadores abertos à experimentação de metodologias e tecnologias presentes nas culturas digitais e as experiências formativas do período se tornaram campos

fecundos de pesquisa para educação. Neste artigo, compartilhamos os achados didático metodológicos encontrados no processo formacional intitulado "Uso de Interfaces Digitais para Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas em Tempos de Ubiquidade", conduzido por membros do Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais (E-CULT) da Universidade Federal de Sergipe em parceria com o CESAD (UFS). Trata-se de uma pesquisa qualitativa com aproximação metodológica na Pesquisa-Formação na Cibercultura e dialoga com os fundamentos da multirreferencialidade e da complexidade. Os principais achados metodológicos, sobre os quais nos debruçamos analiticamente, são: "Desconstrução de Hierarquias", "Inserção da Ludicidade" e "Revezamento do Protagonismo".

Palavras-chave: Covid-19. Desenho Didático. Educação online. Pandemia. Tecnologias digitais.

RESUMEN

La pandemia ha afectado significativamente la forma de vida de las sociedades en todo el mundo, reconfigurando las prácticas cotidianas, incluidas las educativas. Los docentes debían convertirse en investigadores abiertos a la experimentación con metodologías y tecnologías presentes en las culturas digitales y las experiencias formativas de este período se convirtieron en campos fértiles de investigación para la educación. En este artículo compartimos los hallazgos didácticos metodológicos encontrados en el proceso de formación titulado "Uso de interfaces digitales para el desarrollo de prácticas pedagógicas en tiempos de ubicuidad", realizado por miembros del Grupo de Investigación en Educación y Culturas Digitales (E-CULT), en la Universidad Federal de Sergipe en alianza con CESAD (UFS). Es una investigación cualitativa con enfoque metodológico en Investigación-Formación en Cibercultura y dialoga con fundamentos de multireferencialidad y complejidad. Los principales hallazgos metodológicos, que analizamos analíticamente, son: "Deconstrucción de jerarquías", "Inserción de la alegría" y "Relevo del protagonismo".

Palabras clave: Covid-19. Diseño didáctico. Educación en línea. Pandemia. Tecnologías digitales.

INTRODUÇÃO

O minicurso intitulado "Uso de Interfaces Digitais para Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas em Tempos de Ubiquidade" foi realizado entre os dias 19 e 27 de junho de 2020. A atividade de extensão promovida numa parceria entre o Centro de Educação Superior à Distância (CESAD/UFS) e o Grupo de Pesquisa em Culturas Digitais¹ (E-CULT/UFS), nasceu da necessidade de compartilhar *saberes/fazer*² sobre possíveis usos das tecnologias digitais no processo de *aprendizagem* *em* *sino* durante a pandemia pelo novo coronavírus. Nesse sentido, o desenho didático foi pensado para contemplar alunos dos Polos de Apoio Presencial do Estado de Sergipe, matriculados nos cursos de Licenciatura oferecidos pelo CESAD, professores do IFS e da Educação Básica do Estado de Sergipe.

A comissão organizadora foi composta pelos representantes do CESAD (UFS) Prof.^a Dr.^a Maria José Nascimento Soares, Profa. Dra. Rosemeire Marcedo Costa, Profa. Dra. Clotildes Farias de Sousa, Prof. Me. Dean Lima Carregosa e pelos doutorandos do Programa de Pós-graduação em Educação da UFS (PPGED) que também são membros do E-CULT, Everton de Almeida Nunes e Gilson Pereira dos Santos Júnior. Os três últimos citados, autores deste artigo, atuaram como ministrantes do minicurso.

¹ As culturas digitais são plurais, mesclam-se, atualizam-se e reinventam nos acontecimentos dos cotidianos (Lucena, 2016).

² Durante o texto adotaremos a estética da escrita proposta por (Alves, 2003), ou seja, a junção de palavras para tentar superar a dicotomização de conceitos que são indissociáveis.

O cronograma de atividades incluiu quatro momentos síncronos (presenciais on-line), realizados por meio da plataforma google meet e momentos pontuais de intervenção assíncrona, esses últimos, por meio dos grupos criados nos aplicativos de mensagens *Whatsapp* e *Telegram*. O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que serviu como a principal base para interlocução com os participantes do minicurso, foi a plataforma *Moodle*.

A plataforma *Moodle* foi escolhida por ser o ambiente utilizado usualmente pelos estudantes dos cursos ofertados na modalidade de Educação à Distância (EAD) coordenados pelo CESAD/UFS. De acordo descreve Santos (2012), a plataforma moodle enquanto Ambiente Virtual de Aprendizagem, favorece a interação através de recursos para aprendizagem coletiva e individual, tais como: sala de bate papo, fórum de discussão, email, conteúdos dinâmicos e atividades on-line. Segundo ele, tais particularidades permitem o atendimento de um número maior de cursistas, simultaneamente, sem que haja deslocamentos para ambientes presenciais de aprendizagem. Além disso, cada aluno faz o seu próprio tempo e horário de aprender.

Mesmo diante de todas as vantagens apresentadas pelo autor, o contexto social inusitado da pandemia pelo novo coronavírus, impôs a construção de novos cenários para todos os setores. A sociedade brasileira, em todas as áreas, precisou fazer uma migração emergencial para o universo on-line, fator que reconfigurou de maneira global, as relações das pessoas com as tecnologias digitais. De forma muito acelerada foi preciso desenvolver alternativas e estratégias para conseguir gerir as práticas cotidianas que tiveram de ser suspensas. Desse modo, a presencialidade ganhou novas perspectivas e a ubiquidade³ se reafirmou como uma realidade essencial para a manutenção da dinâmica social.

No âmbito da educação, o ensino à distância que antes se configurava como “alternativa”, passou a ser a única opção para dar continuidade às atividades educacionais em tempos de distanciamento social. A partir do fechamento das instituições de ensino, as formas de ensinar e de aprender precisaram, abruptamente, serem revistas e remodeladas. Nessa conjuntura, mudanças no *pensarfazer* educacional tornaram-se não apenas frequentes, como também, de certa forma, obrigatórias.

[...] o sentido de presença é imaginário: não há fronteiras de espaço ou de lugar; o tempo é flexível, o professor e os alunos não estão em estreita proximidade; o uso dos sentidos requer adaptação ao ambiente online; o tipo de interação precisa ser repensado; e o planejamento do ensino precisa ser intencional e de forma antecipada (Conceição & Lehman, 2013, p. 92).

As tecnologias digitais e a conectividade precisaram ser pensadas para além das suas potencialidades sociotécnicas, foi necessário compreender como se apropriar da potência que tais meios de presencialidade virtual possuem, além disso, compreender como a linguagem dessas culturas digitais poderiam (podem) se tornar auxiliares de processos educativos mediados pelas tecnologias. As salas de aula foram reconstruídas no ciberespaço, romperam as fronteiras do tempo e espaço, ressignificando paradigmas educacionais, aspectos tradicionais que sócio-historicamente foram legitimados pelo ensino presencial, no espaço físico, material da escola.

Todos os atores envolvidos no universo da Educação precisaram desbravar o ciberespaço e compreender as idiosincrasias da cibercultura, ou seja, de uma cultura que é própria do universo digital. E perceberam que não se tratava apenas de ligar o computador ou ter a internet, era preciso construir modos de fazer próprios, romper fronteiras e estigmas da relação entre quem ensina e quem aprende, pois, a educação on-line possui uma dimensão particular e uma natureza com aproximações e diferenças da presencial. A educação on-line se

³ [...] o dom da ubiquidade, podendo estar em dois lugares ao mesmo tempo, e ambos vão para um segundo plano para favorecer um terceiro lugar, o espaço comunicacional que, nesse caso, coloca as pessoas em uma situação de presença ausente significando que elas estão presentes e, ao mesmo tempo, não estão (Santaella, 2010, p. 102).

consolida através de aulas remotas, abarca princípios da EAD e requer um desenho didático que acompanhe o aluno síncrona e assincronamente.

[...] a educação online, a aprendizagem ubíqua e seus dispositivos se configuram como espaços formativos de pesquisa e prática pedagógica em que são contempladas a pluralidade discursiva das narrativas e experiências pessoais, profissionais e acadêmicas dos praticantes culturais (Santos, 2019, p. 19-20).

A pandemia ratificou a relevância da Educação, a importância da escola e do professor, ao passo que também amplificou as fragilidades em vários aspectos. A complexidade do fenômeno da Educação e a necessidade de investimentos em todas as dimensões que a compõem, chegaram a todas as camadas sociais. O mito da inclusão digital e acesso à educação, seja no presencial ou no *on-line*, se confirmou (confirma) desde que o Brasil passou a enfrentar a disseminação da Covid-19.

A EMERGÊNCIA DO MINICURSO

Diante da realidade descrita para a Educação no país, percebendo as novas inquietações e necessidades educacionais dos docentes em formação, ou em exercício no Estado de Sergipe, foi concebido o minicurso “Uso de Interfaces Digitais para Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas em Tempos de Ubiquidade”. Uma forma de construir coletivamente, em rede, novos *saberes-fazer*s sobre a utilização das tecnologias digitais durante a fase emergencial do país e que acreditamos serem fundamentais em tempos pós-pandêmicos.

A comissão organizadora deste minicurso, composta por educadores com diferentes formações e experiências docentes, que vão desde a Educação Infantil à pós-graduação, se debruçaram sobre a referida proposta para articular como poderiam contribuir para melhorar a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. O aspecto multirreferencial da equipe idealizadora foi essencial para a formatação da proposta didático-metodológica, para a construção de um desenho didático inspirado nos pressupostos da multirreferencialidade desenvolvidos por Ardoino (1998).

Segundo Ardoino (1998), a abordagem multirreferencial se propõe a observar os fenômenos sociais, mais especificamente, os relativos à educação, de modo a estabelecer um novo “olhar”, um olhar mais plural sobre o “humano”, a partir da conjugação de várias correntes teóricas, o que se desdobra em uma nova perspectiva epistemológica na construção do conhecimento. Para o teórico, o aparecimento da abordagem multirreferencial no âmbito das ciências humanas, especialmente no da educação, está diretamente relacionado com o reconhecimento da complexidade e da heterogeneidade que caracterizam as práticas sociais.

[...] A análise multirreferencial das situações das práticas dos fenômenos e dos fatos educativos, 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, 2000, p. 254).

Nesse sentido, almejando a construção de um minicurso que possibilitasse experiências plurais para os praticantes culturais⁴ envolvidos, ficou definido, então, que o objetivo geral do percurso metodológico era: auxiliar educadores a compreender possibilidades de usos de tecnologias digitais para fins educacionais. Para alcançar tal proposição seria preciso: estimular

⁴ Para Santos (2019), a pesquisa no contexto da cibercultura requer imersão nessas práticas. Os sujeitos da pesquisa são entendidos como “praticantes culturais” que produzem dados em rede, portanto, não são interpretados como meros informantes, mas sim como coautores já que produzem cultura.

entendimento e domínio técnico de dispositivos móveis, apresentando princípios básicos dos recursos neles contidos; fomentar o bom uso de interfaces, aplicativos e plataformas digitais com foco em ações pedagógicas; *pensarfazer* uso das tecnologias digitais, aplicativos e dispositivos móveis em práticas educacionais *on-line*; compartilhar metodologias de ensino *com-por-para* as tecnologias digitais, explorando a ludicidade e a interatividade.

A comissão organizadora junto com os docentes responsáveis pela mediação dos encontros “presenciais *on-line*”, definiram que, apesar dos recursos disponíveis na plataforma *Moodle*, de já haver a assimilação pelos cursistas das ferramentas para a modalidade à distância nela contidas, o minicurso enquanto experiência formativa, seria conduzido com base na filosofia das Educação *on-line* (Santos, 2005). Isso significa dizer que todas as escolhas didático-metodológicas, deveriam potencializar a vontade de todos os atores envolvidos para se efetivar uma experiência formacional colaborativa. Além disso, construir um ambiente mais humanizado, pautado na dialogicidade com fluxo de informação e comunicação horizontalizado. Para isso acontecer, a utilização de meios assíncronos de interação é essencial, pois estreitam as relações entre os praticantes culturais dentro do processo.

Segundo analisa Schneider (2006), sobre a modalidade *e-learning*, não basta utilizar a Internet, é preciso que o Ambiente Virtual de Aprendizagem venha romper com o paradigma da educação que utiliza a lógica do “um-para-muitos”, proporcionando uma aprendizagem colaborativa na qual aconteçam trocas significativas de “todos-para-todos”. A partir dessas reflexões e definições, construímos o desenho didático do minicurso que foi pautado, principalmente, em experimentações de linguagens e metodologias “com-por-para” as tecnologias de base digital.

Para isso, nos amparamos em Valente (2008) quando afirma que a presença das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em nossa cultura cria novas possibilidades de expressão e comunicação, apoiados na criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades.

METODOLOGIA

Uma proposta de formação para professores, totalmente realizada de maneira *on-line* e com uso das tecnologias digitais nos colocou diante de um percurso metodológico em consonância com os pressupostos da Pesquisa-formação na Cibercultura. É o que assevera Santos (2019) ao afirmar que “não existe pesquisa-formação desarticulada do contexto da docência, para ela a educação *on-line* é contexto, campo de pesquisa e dispositivo formativo. A pesquisadora concebe a educação e a docência *on-line* como fenômenos da cibercultura que se materializam em interface com as práticas formativas presenciais e no ciberespaço mediadas por tecnologias digitais em rede:

[...] uma epistemologia de formação precisa ser reinventada a partir das mudanças socioculturais demandadas pelos usos das tecnologias digitais em rede e nos inspira a pensar a docência em novos espaços de interação e de aprendizagem, em uma perspectiva menos centralizadora, mais interativa e horizontal (Santos et al., 2018, p. 41).

Para as autoras, a formação deve ser compreendida como um processo em que o docente constrói o seu caminhar por meio do seu “fazer fazendo-se”. Nesse sentido, a formação se configura como um ato dinâmico de vivências subjetivas, percepções, opiniões e singularidades criadoras coletivas. Segundo Santos (2014), “os saberes da docência *on-line* são espaços vividos e construídos no devir da cibercultura”. Ela acredita que toda vez que um novo praticante cria conexões com o ciberespaço nasce uma nova rede de relação. A partir daí, dinâmicas e processos são articulados nos *espaçostempos* de formação.

A noção de formação adotada neste trabalho está em consonância com o que preconizam Josso (2002), Honoré (1992), Macedo (2010) e Nóvoa (2002), ou seja, formação concebida

como experiência existencial, cultural e política. Todas essas concepções metodológicas e epistemológicas citadas foram consideradas no percurso de elaboração e execução do curso.

PERCURSO METODOLÓGICO DO MINICURSO

A experiência aqui relatada teve a carga horária de 20 horas, distribuídas entre os momentos síncronos e assíncronos. No processo de composição das aulas, chegamos ao consenso de que era imprescindível criar uma “linguagem” compatível com as “poéticas educativas” dos docentes responsáveis pelas mediações do minicurso. Sendo assim, foram criadas e adotadas terminologias lúdicas, essas utilizadas durante todo percurso formacional.

No propósito de romper com os possíveis “horizontes de expectativas”⁵ que os praticantes culturais tivessem sobre processos de formação “com-por-para” usos das tecnologias na educação, e também para reconfigurar as hierarquias que, muitas vezes, colocam em pontos extremos quem ensina e quem aprende, foi adotado o termo “aprendentes”. Essa escolha, segundo nossas perspectivas, colocou todos na mesma condição: pessoas em constante condição de *aprendizagemensino*. Quando um praticante cultural assumia uma posição de mediação de *saberesfazeres*, esse era chamado de “aprendente-mediador”, ou seja, aquele que assume o protagonismo para compartilhar experiências de vida e docência.

[...] Cada cultura e cada comunicação [escreve Gombrich] fundam-se no jogo recíproco de expectativa e observação, isto é, sobre os altos e baixos de satisfação e frustração, suposições corretas e movimentos errados que constituem a nossa vida cotidiana[...] A experiência da arte não se subtrai a essa regra geral. Um estilo, tanto quanto uma cultura ou uma mentalidade difundida, determina um certo horizonte de expectativa, uma postura mental (*mental set*) que registra todos os desvios e modificações com sensibilidade mais aguda (Ginzburg, 1990, p. 91).

O *horizonte* pode ser compreendido como a maneira subjetiva com a qual as pessoas se situam e apreendem o mundo. De acordo com Gombrich (1960), o *horizonte de expectativas* é uma característica fundamental de todas as situações interpretativas, uma espécie de fatalismo que acompanhará qualquer ponto de vista face à visão que temos do mundo. O autor explica que ao interpretar algo, um conjunto de crenças, de princípios assimilados e ideias aprendidas limitam a liberdade total do ato interpretativo.

As premissas de Gombrich em relação à obra de arte se encaixam no contexto das práticas educativas, pois, percebemos uma aula de maneira similar a um espetáculo ou outra forma de expressão artística, como processos comunicacionais que acionam o universo simbólico dos praticantes culturais envolvidos, possibilitando trocas entre eles. Nesse sentido, as terminologias criadas para o minicurso, sobretudo pelo caráter lúdico, naquele contexto ajudaram a romper com o imaginário simbólico sedimentado sobre os papéis do aluno e do professor, ressignificando a dinâmica dos encontros “presenciais on-line” a partir também da linguagem.

Essa perspectiva do rompimento com o horizonte de expectativas esteve presente em toda a concepção do desenho didático proposto, pois, a arte foi um dos componentes preponderantes. Tratando-se de um contexto educacional “com-por-para” tecnologias digitais, pautado na dialogicidade, que se propôs horizontalizar a construção dos *saberesfazeres*,

⁵ O horizonte é, basicamente, o modo como nos situamos e apreendemos o mundo a partir de um ponto de vista subjectivo; o horizonte de expectativas é uma característica fundamental de todas as situações interpretativas, dizendo respeito a uma espécie de fatalismo que acompanhará qualquer ponto de vista face à visão que temos do mundo: quando interpretamos, possuímos já um conjunto de crenças, de princípios assimilados e ideias aprendidas que limitam desde logo a liberdade total do acto interpretativo; por outras palavras, quando lemos um texto literário, o nosso horizonte de expectativas actua como a nossa memória literária feita de todas as leituras e aquisições culturais realizadas desde sempre.

construindo um percurso prazeroso com aprendizagens significativas e, colocando todos os praticantes culturais na condição de “aprendentes”, a concepção de lúdico⁶ proposta por Huizinga (2012) serve para ilustrar as abordagens que foram adotadas. Para o autor, a realização do lúdico se dá no jogo, que tem sua essência no divertimento, ou seja, prazer, agrado e alegria. Tentando resumir as principais características do jogo, o teórico destaca:

[...] uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não séria’ e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras (Huizinga, 2012, p. 24-25).

Por essa perspectiva, consideramos que a relação *aprendizagem* dos docentes no minicurso, demandava uma certa abstração da realidade vivenciada no ensino presencial pré-pandêmico, afinal, estavam (estão) dentro de uma realidade social desafiadora para a educação brasileira, na qual os profissionais precisam estar abertos à aceitação e assimilação de novos *saberes-fazer*s. Os idealizadores do minicurso entendiam a importância de receberem de maneira diferenciada os aprendentes nas salas virtuais, sobretudo, em um momento em que as pessoas precisavam criar distanciamentos físicos por causa da pandemia. Então, os aprendentes-mediadores desenvolveram o que intitularam de “acolhimento lúdico ou sensível” sobre o qual falaremos mais adiante.

Outra área do conhecimento incorporada ao meio ambiente do minicurso foi a gamificação, definida por (Kapp, 2012) como sendo o uso de mecanismos, estética e pensamento dos jogos para engajar pessoas, motivar ações, promover conhecimento e resolver problemas. Os recursos metodológicos de inspiração no universo da gamificação foram aplicados nos ambientes síncronos e assíncronos. As etapas do minicurso foram compartilhadas com os aprendentes antes do primeiro encontro na plataforma *moodle*, essas intituladas como “missões”. No transcorrer do cronograma, outras “missões” foram incorporadas a partir das demandas da turma. No primeiro encontro “presencial on-line”, por exemplo, os aprendentes foram estimulados a esboçar o mapa de empatia usando a nuvem de palavras do *mentimeter*. A proposta da interação, além de apresentar o recurso, era ter um diagnóstico em tempo real sobre dispositivos e interfaces que os aprendentes possuíam e dialogar sobre os usos que estavam fazendo deles.

A compreensão dos possíveis usos das tecnologias digitais no cotidiano, a imersão na cibercultura e no ciberespaço, foram imprescindíveis para que o desenho didático ganhasse um fluxo orgânico e se adaptasse aos diferentes níveis de acesso daquele grupo de praticantes culturais. Desde o momento da concepção do desenho didático, a proposta foi oferecer um processo formacional que, de certo modo, se configurasse como um letramento digital para os (as) participantes. De acordo com Soares (2009, p. 47), o letramento é o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais”. E uma definição de letramento digital que dialoga com os objetivos do minicurso é a de Buzato (2009, p. 24). Para ele, se refere às habilidades cotidianas dos alfabetizados de atender demandas básicas colocadas pela sociedade, o autor explica que o letramento digital “permite às pessoas participarem nas práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos”.

O letramento, ou mais precisamente, os letramentos são práticas sociais e culturais que têm sentidos específicos e finalidades específicas dentro de um grupo social, ajudam a manter a

⁶ [...] uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não séria’ e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras (Huizinga, 2012, p. 24-25).

coesão e a identidade do grupo, são aprendidas em eventos coletivos de uso da leitura e da escrita, e por isso são diferentes em diferentes contextos sócio-culturais (Buzato, 2009, p. 5).

Nesse sentido, a partir da escuta sensível dos aprendentes, percebemos haver uma heterogeneidade de letramentos para usos das tecnologias. Por isso, optamos em iniciar pelos princípios básicos, compartilhando o passo a passo de processos como: abertura de contas no *Gmail*, criação de perfis em redes sociais (*Facebook*, *Instagram* e *Edmodo*), criação de canais plataformas (*YouTube*). Nos encontros presenciais on-line, no formato de oficinas, apresentamos alguns recursos oferecidos pelo google, tais como google docs, google forms e google meet. E compartilhamos aplicativos para possíveis usos no contexto educativo: *Inshot* (aplicativo de edição de vídeos e fotos), *Snapchat* (aplicativo de vídeos com filtros variados que também é uma rede social), *Sticker Maker* (gerador de adesivos para whatsapp), Gerador de Memes (criador de memes para redes sociais), *Powtoon* (aplicativo web gratuito que permite criar apresentações e vídeos animados).

Além das explanações sobre os recursos citados, eram disponibilizados nos ambientes virtuais de aprendizagem tutoriais dos aplicativos, alguns deles concebidos pelos aprendentes-mediadores ou vídeos-tutoriais que já se encontravam acessíveis no youtube. Nos primeiros encontros com os aprendentes, algumas diretrizes para o funcionamento do minicurso foram pactuadas, como por exemplo, a entrega de dois produtos audiovisuais durante o transcorrer do processo, um “vídeo-reflexão” e um produto na etapa final que chamamos de “vídeo-avaliação”, sobre essas estratégias falaremos adiante.

SÍNCRONO E ASSÍNCRONO

Os momentos síncronos, denominados como “encontros presenciais on-line”, ou seja, atividades em tempo real programadas e realizadas numa sala virtual da plataforma *Google Meet*, aconteceram no turno da noite. A duração era de duas horas, podendo se ampliar a depender da temática, da interação e engajamento da turma.

As horas destinadas aos “encontros presenciais on-line” visaram assegurar a execução de um desenho didático aberto e interativo, garantindo um ambiente virtual de aprendizagem onde a relação “todos para todos” de fato se concretizasse. De acordo com (Santos & Silva, 2009, p. 269), “a aula tradicional, presencial ou a distância, está vinculada ao modelo “um-todos”, separando emissão e recepção”. Para os autores, a sala de aula *on-line* e a sua natureza sociotécnica “favorece a colaboração “todos-todos”, graças às potencialidades interativas do computador e da internet” (Santos & Silva, 2009, p. 269).

Nesse sentido, um desenho didático aberto e interativo, ao incorporar os diversos recursos disponíveis, interfaces existentes no universo *on-line* se torna orgânico, adaptável ao devir dessas vivências formacionais em *espaçostempos* ubíquos de educação.

[...] O desenho didático pode lançar mão de proposições e de interfaces para a co-criação da comunicação e da aprendizagem em sua sala de aula online. Elas deverão favorecer a bidirecionalidade, sentimento de pertença, trocas, crítica e autocrítica, discussões temáticas, elaboração colaborativa, exploração, experimentação, simulação e descoberta (Santos & Silva, 2009, p. 49).

Diante das perspectivas apresentadas na assertiva dos autores sobre desenho didático, os momentos “presenciais on-line” do minicurso, foram organizados a partir de três eixos condutores: acolhimento Lúdico ou Acolhimento Sensível (início), percepção dos *saberesfazeres* (meio), construção de Outros *saberesfazeres* (desfecho). Esses eixos serviram como marcos norteadores dos encontros, como elos de condução das temáticas de cada momento “presencial on-line”. A forma de preencher o espaço entre um elo e outro, dependia

da “po-ética” de cada *aprendente-mediador* e das trocas sensíveis que se estabeleciam entre os praticantes culturais.

ACOLHIMENTO LÚDICO OU SENSÍVEL

A intenção didático-metodológica do “acolhimento lúdico ou sensível” era romper, na medida do possível, com as fronteiras simbólicas e psicológicas que podem ser acionadas diante de uma nova experiência. Nesse sentido, apostamos na arte como recurso de reconfiguração, ao menos temporário, de “ancoragens e objetivações” socioculturais legitimadas pelo processo de formação dos praticantes culturais.

Compreende-se a objetivação a partir daquilo que Moscovici (1994) define como “face figurativa”, ou seja, a abstração que se transforma em concreto, cristalizando as ideias e tornando-as objetivas. Segundo o teórico, esse processo cria a possibilidade de transportar o que é “inexistente” para o universo do conhecido. Jodelet (apud Sá, 1995) explica que esse fluxo de objetivação percorre três fases: seleção e contextualização; formação de um núcleo figurativo, naturalização dos elementos do núcleo figurativo. Na primeira fase, a apropriação do conhecimento acontece devido aos critérios culturais. A partir de experiências e conhecimentos já adquiridos há uma construção seletiva da realidade, porém, é preciso considerar que na sociedade o acesso às informações ocorre de maneira diversa.

A segunda fase aciona informações e dados já assimilados para compreender aquilo que é novo e na terceira, o abstrato ganha concretude, uma dimensão quase palpável. Para a autora, nesse momento, o conceito está cristalizado e passa a ser considerado como elemento da própria realidade. Nessa perspectiva é que acreditamos que recepcionar os aprendentes de maneira atípica, a partir de uma “re-apresentação” da “performance do professor”, pode criar uma desestruturação na “ancoragem” das representações sociais⁷ legitimadas pelas práticas ao longo da história da Educação.

[...] Conforme ensina Moscovici, o processo em que aquilo que é desconhecido e estranho se torna familiar, se desenvolve em um duplo mecanismo, de natureza psicológica e social: o da objetivação e o da ancoragem, que tem por finalidade “destacar uma figura e, ao mesmo tempo, carregá-la de um sentido, inscrever o objeto em nosso universo” (Mazzoti, 1994, p. 63).

A partir da ideia de ancoragem de Moscovici, acreditamos que a fase inicial de um encontro “presencial *on-line*” (aula virtual), é determinante para aproximar todos os praticantes culturais envolvidos no processo, impulsionando novos trajetos e contornos para o desenho didático esboçado. A acolhida pelo lúdico convida a dimensão do sensível, as subjetividades, amplia as partilhas entre os aprendentes e serve para “mudar a frequência” dos cotidianos, pois, propõe uma suspensão temporária das problemáticas que atravessam suas existências. A estratégia do “acolhimento lúdico” colocava todos numa sintonia que é típica da ludicidade: brincar ou jogar.

O ritual de transição da “rotina real” para uma nova “rotina virtual” foi pensado pelos aprendentes-mediadores da seguinte maneira: na hora marcada para acontecer o encontro “presencial *on-line*”, os aprendentes-mediadores entravam na sala virtual antes dos aprendentes cursistas solicitarem o acesso. Nesse momento que antecedeu o ingresso da turma,

⁷ Um dos objetivos primordiais das representações sociais é tornar familiar algo até então desconhecido, possibilitando a classificação, categorização e nomeação de ideias e acontecimentos inéditos, com os quais não havíamos ainda nos deparado. Tal processo permite a compreensão, manipulação e interiorização do novo, juntando-o a valores, ideias e teorias já assimiladas, preexistentes e aceitas pela sociedade. É possível encontrar o hiato entre o que se sabe e o que existe, a diferença que separa a proliferação do imaginário e o rigor do simbólico. (Moscovici, 1978, p. 67).

era colocada uma música ambiente, com melodia agradável e letra que já estimulava a escuta e o transporte do pensamento para um estado de relaxamento e abstração.

Os aprendentes-mediadores permaneciam com a câmera desligada enquanto aceitavam a participação dos aprendentes. Em silêncio ficavam até que todos os participantes, ou ao menos a maioria dos inscritos, ingressasse no ambiente virtual de aprendizagem e a comunicação acontecia somente de maneira escrita pelo chat da plataforma. Esse era o primeiro momento de ruptura com o horizonte de expectativas, pois, os participantes, geralmente, esperam que uma “aula *on-line*”, reproduza os modelos de aulas presenciais.

O ingresso do quantitativo aprendentes estipulado para início das atividades durava em média quinze minutos. Após o prazo de espera, um dos aprendentes-mediadores abria a câmera fazendo uma apresentação artística: teatro, dança, poesia ou todas as linguagens integradas. Após a apresentação, era aberta uma escuta sensível sobre as experiências iniciais com a música de recepção e a apresentação artística.

A cada acolhimento “lúdico ou sensível”, verificamos que os aprendentes se tornavam mais disponíveis, a estratégia introdutória do minicurso criava um terreno fértil para novas ancoragens de *saberesfazeres*, que verificamos posteriormente nas avaliações de todo o processo, terem gerado apropriações significativas pelos aprendentes. Como explica Moscovici (2004), a ancoragem é um processo de familiarização do novo, transformando-o em um conhecimento hábil a influenciar outras pessoas, revelando-se como uma verdade para certo grupo.

O autor diz que por meio da classificação do que é inclassificável, pelo fato de dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. Ele afirma que a representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e denotação, de alocação de categorias e nomes. O pensador das representações sociais assevera que nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Moscovici (1978) ressalta que o pensamento é acionado pela linguagem, a organização dos pensamentos se dá com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura.

[...] Esse processo envolve um juízo de valores; aquilo que era desconhecido passa a integrar aquilo que se conhece e é a ele adicionado, acrescido, possibilitando a sua classificação e categorização gerando uma cadeia de significações, em que “o antigo e o atual são confrontados” (Jovchelovitch, 2003, p. 41).

É justamente nesse confronto que acreditamos que propostas como as que foram descobertas no minicurso, podem impulsionar “um novo *habitus*”⁸ para uma educação que acontece no contexto das culturas digitais (cibercultura), no ciberespaço e em consonância com os desafios de uma realidade também nova para todos os praticantes culturais: a educação no contexto de pandemia pelo novo coronavírus. De acordo com Levy (2010, p. 17). A cultura que emerge desta sociedade é a cibercultura, uma cultura constituída pelo “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de prática, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

Em relação ao “novo *habitus*”, podemos fazer uma aproximação com as ideias apresentadas por Setton (2002). Segundo a autora, no tempo presente, há uma coexistência de diferenciados modos de socialização. Para ela, a ordem social contemporânea faz emergir novas formas de interação social, contribuindo para a produção de um *habitus* alinhado às pressões modernas:

⁸ De acordo com Bourdieu (apud Setton, 2002), o *habitus* é uma subjetividade socializada. Dessa forma, deve ser visto como um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as conjunturas de um campo o estimulam.

[...] É possível ver essa nova configuração contribuindo para a construção de um *habitus*, a construção de um novo sujeito social, agora não apenas influenciado e determinado pelas instâncias tradicionais da socialização - a família e a escola. Ou seja, vivendo a realidade da desinstitucionalização das agências socializadoras (Dubet, 1996), propenso a interagir com uma nova conjuntura social, o indivíduo contemporâneo é expressão e produto de um novo *habitus* social (Setton, 2002, p. 67).

As tecnologias digitais e as culturas impulsionadas pela conectividade, nos colocam diante de contextos renovados de socialização e, de certo modo, pautam os modos de viver no tempo presente. No contexto da educação *on-line*, podemos dizer que desde o mês de dezembro do ano de 2019, quando o Brasil começou a ser impactado com a pandemia, um novo *habitus* para a Educação do país começou a ser construído. Todas as pessoas entraram num processo de apropriação sociotécnica e sociocultural virtualizado, precisando se adaptar e até construir modos de interagir “com-por-para” as tecnologias digitais. Esse “campo *on-line*” que não era novo, porém, era explorado de maneiras outras, passou a ser a única alternativa para manter a dinâmica social.

[...] Reitero a necessidade de considerar o *habitus* um sistema flexível de disposição, não apenas resultado da sedimentação de uma vivência nas instituições sociais tradicionais, mas um sistema em construção, em constante mutação e, portanto, adaptável aos estímulos do mundo moderno: um *habitus* como trajetória, mediação do passado e do presente; *habitus* como história sendo feita; *habitus* como expressão de uma identidade social em construção (Setton, 2002, p. 67).

Giddens (1994) considera a realidade das transformações da modernidade por três critérios: as novas redefinições das noções de tempo e espaço, os mecanismos de desencaixe e, por último, o fenômeno da reflexividade. De acordo com o autor, vivemos em um mundo descontextualizado cujos espaços de convivência e integração, tanto materiais como simbólicos, não se reduzem ao aqui e ao agora.

[...] Várias instituições sociais emergiram como que concomitantemente à realização deste novo modelo de interação. O avanço tecnológico, os sistemas peritos, o rádio, a TV, os computadores são novos mediadores dessa ordem social. Em uma situação de modernidade, uma quantidade cada vez maior de pessoas vive em circunstâncias nas quais instituições desencaixadas, ligando práticas locais a relações sociais globalizadas, organizam os aspectos principais da vida cotidiana (Setton, 2002, p. 67).

O que percebemos na citação acima é que para a pesquisadora, as tecnologias da informação e da comunicação já apareciam como o novo modelo de interação. Sendo assim, a realidade atual da pandemia e os usos atuais dessas tecnologias na Educação, nos colocam diante de um “novíssimo modelo de interação” totalmente entranhado nas culturas digitais.

PERCEPÇÃO DOS SABERESFAZERES

Esse segundo eixo norteador dos encontros “presenciais *on-line*”, era o espaço destinado à reconfiguração das relações entre quem ensina e aprende, para efetivar o que categorizamos como “Desconstrução das Hierarquias”. O momento em que o aprendente-mediador precisa agenciar os conteúdos teórico-práticos e as demandas socioculturais dos aprendentes. É a ocasião para desenvolver a abertura das escutas, escutas essas que não ocorrem apenas pelo sentido da audição, mas pela sinestesia da experiência, ou seja, por todos os sentidos integrados. Nessa etapa do encontro, há um convite à partilha do universo multirreferencial que formou os praticantes culturais.

O aprendente-mediador se torna uma espécie de “influenciador educacional”, uma analogia à ideia de “influenciador digital”. Durante o minicurso, os aprendentes mediadores precisaram administrar diversos conhecimentos para tornar os encontros mais atrativos e a experiência de fato ser significativa: apropriação e utilização da linguagem audiovisual; operacionalização sociotécnica dos recursos digitais; adequação do discurso, capacidade de improvisar.

De acordo com Freire (1980), no ato de conhecimento, os sujeitos cointencionados ao objeto de seu conhecimento, comunicam o seu conteúdo por meio de sistema linguístico. Ele acredita que o mundo humano é de comunicação: “comunicar é comunicar-se em torno do significado significante” e a “comunicação é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo”. Quando se parte da premissa de Garfinkel (1967, p. 68) de que o ator social não é um idiota cultural, os processos educacionais se tornam horizontais e uma via de mão dupla por onde os *saberesfazeres* transitam livremente. Por idiota cultural, o autor define aquele indivíduo que produz características estáveis da sociedade ao agir em concordância com alternativas preestabelecidas e legítimas de ação que a cultura comum provê.

Os desafios atuais da Educação reforçam ainda mais que todos nós temos *saberesfazeres* importantes e que podem ser compartilhados. Para muitos educadores e educadoras, por exemplo, o uso sociotécnico das tecnologias digitais representou o ingresso numa “realidade paralela”, pouco ou quase nada frequentada. Em contraponto a isso, a geração mais atual transita de maneira fluida no território e na cultura do ciberespaço.

Sendo assim, a heterogeneidade de experiências “com-para” as tecnologias digitais em processos formativos como o que descrevemos neste artigo, precisava ser explorada ao máximo. Por isso, no eixo “Percepção dos *saberesfazeres*” acessar o universo dos aprendentes por meio da dialogicidade, era potencializar ainda mais a vivência formacional, estimulando um processo colaborativo, tecendo uma rede conhecimentos compartilhados que auxiliasse as práticas dos participantes em suas jornadas educativas na pandemia. Nesse sentido comungamos com Freire (1993) que vê o professor e o aluno como sujeitos do conhecimento e sujeitos aprendentes. Para o pensador da Educação, o professor ensina e aprende e o aluno aprende e ensina.

[...] Só na medida em que o educando se torne sujeito cognoscente e se assuma como tal, tanto quanto sujeito cognoscente é também o professor, é possível ao educando tornar-se sujeito produtor da significação ou do conhecimento do objeto. É neste movimento dialético que ensinar e aprender vão se tornando conhecer e reconhecer. O educando vai conhecendo o ainda não conhecido e o educador reconhecendo, o antes sabido (Freire, 1993, p. 119).

Por isso, além da “inserção da ludicidade” e da “desconstrução das hierarquias”, um dos achados que consideramos de maior relevância obtidos com a experiência formativa do minicurso foi o que categorizamos com “Revezamento do Protagonismo”, ou seja, o papel de mediador era constantemente alternando entre os praticantes culturais. Essa dinâmica, além de enaltecer os *saberesfazeres* que todos possuíam, impulsionava maior generosidade na partilha, melhoria nas relações interpessoais, atenção, interesse e engajamento nos encontros presenciais on-line.

OUTROS SABERESFAZERES

Dar qualidade aos momentos síncronos sempre foi uma preocupação dos idealizadores do minicurso. Para os realizadores, a experiência formacional deveria proporcionar a possibilidade real de usos dos saberes no cotidiano dos aprendentes, por isso, não poderia levar apenas informações, deveria se concretizar de fato como uma experiência.

[...] A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência (Bondía, 2002, p. 21-22).

Pela compreensão da separação entre informação e experiência que o autor apresenta, compreendemos que a construção de saberes significativos só pode acontecer por meio de uma vivência que faça sentido para os praticantes culturais. Moreira (2006), afirma que “a aprendizagem significativa é o processo por meio do qual novas informações adquirem significado por interação (não associação) com aspectos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva”. E Ausubel (1976), assevera se não havendo efetivação da aprendizagem significativa, o aluno recorre à aprendizagem mecânica, isto é, “decora” o conteúdo, que não sendo significativo para ele, é armazenado de maneira isolada, podendo inclusive esquecê-lo em seguida.

Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimento, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência (Rogers, 2001, p. 01).

Para assegurar a aprendizagem significativa a partir de uma experiência também significativa, a coerência metodológica dos momentos síncronos e assíncronos, assim como uma unidade nas linguagens propostas, é fundamental. Por isso, na sequência relataremos as estratégias, recursos didático-metodológicos e dispositivos encontrados nos momentos assíncronos do minicurso.

DISPOSITIVOS E RECURSOS CRIADOS PARA OS MOMENTOS ASSÍNCRONOS

Diante da compreensão de que a educação *on-line* prevê uma interação ampliada com os aprendentes, um suporte além dos encontros “presenciais *on-line*” que pode ser efetivado em momentos assíncronos, escolhemos durante o minicurso utilizar dois aplicativos de mensagem mais “populares”: *whatsapp* e *telegram*. A escolha do *Whatsapp* se deu por esse ser um meio de comunicação incorporado à cultura de todos os praticantes culturais envolvidos. Em relação ao *Telegram*, a quase totalidade conhecia o aplicativo, porém, poucos aprendentes utilizavam no dia a dia.

Desse modo, tivemos a possibilidade de ressignificar os usos que faziam do *Whatsapp* e agregar novos *saberes-fazer*s por meio do *Telegram*. Os dois ambientes assíncronos de aprendizagem, tinham finalidades similares: passar informes, compartilhar conteúdos, promover reflexões, estimular avaliações sistemáticas. Durante o minicurso desenvolvemos maneiras de estar presentes em imagem e som através de estratégias lúdicas utilizando o audiovisual, criamos assim, uma maneira autoral e menos invasiva de conduzir o processo assíncrono: “vídeo-dispositivo”, “vídeo-reflexão”, “vídeo-avaliação”. Além desses recursos, construímos “enquetes divertidas”, “exercitando o olhar” e “tutorias”.

O “vídeo-dispositivo” é um recurso audiovisual, pré-produzido, que era lançado nos grupos do *Whatsapp* e *Telegram* e também na sala virtual da Plataforma *Moddle*. Com o propósito de ser um acionador lúdico de interações entre os aprendentes, os vídeos mantinham os aprendentes-mediadores presentes, mesmo nos momentos assíncronos. Os conteúdos eram criados utilizando filtros dos aplicativos *snapchat*, *snow* e *instagram*. Esse recurso de vídeo continha informações sobre as demandas do minicurso compartilhadas no AVA, lembravam

as missões que os aprendentes deveriam cumprir, criava motivação, impulsionava o engajamento e provocava debates.

A missão dos aprendentes com o “vídeo-reflexão” foi conceber um produto, escolhendo livremente dentre os recursos digitais que lhes foram apresentados e somar a isso uma temática social. Enquanto estratégia, serviu para que compilhassem percepções, reflexões e análises acerca dos textos disponibilizados para o minicurso. Uma maneira de “revisar” os *saberesfazer*s e fixá-los. Eles produziram o conteúdo de maneira livre, autoral e de acordo com a subjetividade deles. Os participantes postaram os vídeos nos canais do *youtube* e *Telegram* que criaram a partir das oficinas. Além disso, disponibilizaram o link nos grupos de mensagens. Os demais aprendentes tinham como missão comentar as publicações em todos os ambientes.

O “vídeo-avaliação” foi a última missão proposta à turma. No minicurso foram produzidos ao final do percurso, mas poderiam ser feitos a cada encontro. Na criação do vídeo, os aprendentes precisaram fazer uso dos *saberesfazer*s adquiridos durante o percurso formacional. O que percebemos é que essa estratégia faz com que os aprendentes fiquem mais atentos a cada detalhe do encontro “presencial on-line”, pois, precisarão transformar os *saberesfazer*s em um produto, de forma autônoma e autoral.

Para o aprendente-mediador, que também é um pesquisador, os produtos gerados servem para que ele tenha um feedback da eficácia, ou não, das suas abordagens didático-metodológicas. E assim, possam mensurar se a experiência aconteceu com uma aprendizagem significativa. O *upload* dos “vídeos-avaliação” também aconteceu nos canais do *youtube* e *telegram* com disponibilização dos links AVAS para que todos os participantes da turma interagissem com o conteúdo.

Além dos recursos audiovisuais descritos, foram utilizadas “enquetes divertidas” a partir da ferramenta que o aplicativo *Telegram* disponibiliza. A proposta era realizar micro-avaliações sobre cada passo do processo formativo e deliberar coletivamente sobre assuntos de interesse do grupo. As opções de resposta foram construídas de maneira irreverente para romper com a expectativa de uma avaliação mais tradicional. O que categorizamos como “exercitando o olhar”, consistiu na utilização de imagens, links de vídeos, notícias e matérias jornalísticas, cenas de filmes, séries ficcionais ou documentais, memes etc. A finalidade foi promover a interação crítica acerca de temáticas da atualidade, estimular a dialogicidade utilizando conteúdos atuais que circulam nas redes sociais e outras mídias. Além disso, despertar o interesse em ler e compartilhar artigos e/ou textos científicos que tenham relação com a proposta do minicurso.

E os “tutorias”, ou seja, conteúdos que contém uma explicação minuciosa de processos práticos, atuaram como recursos de reforço à aprendizagem dos *saberesfazer*s compartilhados no encontro “presencial on-line”. Após a explanação sobre os usos dos aplicativos, plataformas e redes sociais, eram disponibilizados nos grupos do *Whatsapp* e *Telegram*, tutoriais em formatos de texto, áudio ou vídeo. Os “tutoriais” foram concebidos pelos aprendentes-mediadores ou estavam disponíveis na plataforma *youtube*. Uma forma de possibilitar que os aprendentes tenham um recurso auxiliar na hora de utilizar, autonomamente, os recursos que lhes foram apresentados.

PARA ALÉM DO MINICURSO, OS ALCANCES DA FORMAÇÃO

Após o período de realização do minicurso, o grupo do *Telegram* da turma ainda continuou movimentado, assim como o compartilhamento de experiências e vivências pelo aplicativo *Whatsapp*. Das trocas pós-minicurso, resgatamos uma que ilustra algumas das ações alcançadas e que, de certo modo, se concatenam às intervenções fomentadas durante a formação.

Destacamos o relato de uma professora que, diante do contexto da pandemia ficou inquieta por não saber como dinamizar suas aulas com a obrigatoriedade de funcionamento

das mesmas de forma remota. A docente tomou conhecimento do minicurso através de um grupo de *Whatsapp*. Decidiu, então, inscrever-se na formação pois se sentiu curiosa sobre como utilizar algumas plataformas e estratégias com vistas a atender suas atividades de intervenção pedagógica.

Declarou que desde o primeiro momento, na live de abertura, ficou encantada pela multiplicidade de possibilidades que lhes foram apresentadas e que, de imediato, já começou a fazer uso de algumas delas em sua prática pedagógica. Comentou também que levou saberes do minicurso para a escola que trabalha e atuou como multiplicadora dessas ações. Houve adaptação na metodologia escolar que era utilizada até aquele momento. Relatou ainda que os demais professores também passaram a utilizar parte dos saberes compartilhados no minicurso (e por ela repassados) em suas aulas.

Após essas mudanças, destacou que tanto os alunos quanto os pais acolheram positivamente as ações implementadas. Segundo a docente, os discentes passaram a interagir mais durante as atividades utilizando tecnologias de base digital, e as aulas saíram do formato EAD (antigamente gravavam aulas expositivas dos conteúdos e disponibilizavam para os alunos) e assumiram um perfil mais próximo de educação on-line, “com excelente adesão por parte dos alunos nessas interações”, declarou.

Em sua prática docente atual, com as aulas acontecendo “ao vivo”, afirmou que solicita aos alunos que acionem suas câmeras e microfones, além de realizar sessões de leitura e interpretação de textos, promovendo ainda apresentação e debates das produções da turma (nenhuma dessas ações eram realizadas antes do minicurso), reforçando que é perceptível a melhoria na qualidade das aulas, com fomento a aprendizagens colaborativas que se refletem, inclusive, na melhoria nas notas desses discentes.

A professora declarou ainda que a formação no minicurso estimulou decisões até na gestão escolar. Segundo ela, a diretora da instituição juntamente com professores e coordenação, perceberam que após começarem a utilizar a estratégia de aulas “ao vivo” houve maior engajamento por parte dos alunos na realização de tarefas e participação nas aulas remotas. Dessa percepção, aderiram à assinatura da plataforma Google Meet.

Antes da pandemia, a instituição utilizava desde 2012, apenas uma plataforma vinculada à editora do material didático adotado nas turmas, que possui jogos interativos, chat, biblioteca on-line, dentre outras ferramentas. Entretanto, apesar da presença dessas facetas na interface, para a professora (e demais colegas de trabalho, segundo ela), essa ferramenta mostrou-se insuficiente para atender as necessidades dos docentes e discentes no momento que as aulas presenciais foram suspensas durante a pandemia. Antes do minicurso, apenas gravavam vídeos explicando os conteúdos, disponibilizando-os nessa plataforma. Os alunos reclamavam por não conseguirem compreender os mesmos. A partir do curso, a prática pedagógica da instituição ganhou em interatividade. Antes, as aulas eram totalmente expositivas e hoje tem a presença on-line de professores e alunos (ao vivo) e depois esse momento é disponibilizado na plataforma da editora. A assiduidade é grande no presencial on-line pois todos os alunos têm acesso a recursos tecnológicos.

Outra mudança que ocorreu foi em relação à adoção do livro didático impresso. Essas interações on-line possibilitaram aos pais e alunos, se desejarem, que apenas adquiram o livro on-line, reduzindo assim, custos na despesa escolar. Os alunos sinalizam que gostam do acesso on-line porque assim conseguem interagir com os colegas da classe estando em casa e “do jeito que querem” (referindo-se à não obrigatoriedade do fardamento escolar). Houve mudança também no início das atividades escolares on-line, passando de 7:20h para 7:40h, pois perceberam a necessidade dessa demanda de tempo para os alunos se organizarem frente às ferramentas.

Com as mudanças implementadas na dinâmica das aulas ainda em 2020, a professora comentou que pais e alunos de outras instituições do município no qual a escola está instalada foram até a escola para entender como estava acontecendo esse processo de aulas on-line.

Houve novas matrículas ainda no ano passado. Essa elevação no número de alunos matriculados continuou em 2021. Gestão, coordenação e professores acreditam que esse aumento se deve principalmente às alterações metodológicas ocorridas após o minicurso.

Ao considerar essas narrativas, é possível entender que houve, efetivamente, formação durante o minicurso. A reflexão sobre a práxis docente (inicialmente, pela professora que fez o minicurso, e posteriormente, pelos seus colegas de trabalho), assim como sua reelaboração (principalmente com base no que foi fomentado/instigado durante a formação), sedimentam convicções de que o compartilhamento de *saberesfazeres* durante o curso foi significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o percurso relatado sobre o minicurso "Uso de Interfaces Digitais para Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas em Tempos de Ubiquidade", consideramos que os achados didático-metodológicos relatados neste artigo, se configuram como modos de efetivar práticas educativas que, somadas a de outros professores-pesquisadores, podem impulsionar a construção e legitimação de "novos habitus" para as Educações mediadas pelas tecnologias digitais.

Esses "novos *habitus*" devem emergir da dissolução gradativa das fronteiras limitadoras dos processos formacionais em todas as instâncias educativas. Essas fronteiras possuem uma forte base sociocultural, foram legitimadas ao longo do processo sócio-histórico e, por isso mesmo, podem encontrar na pandemia, o impacto necessário para romper com o fluxo e reformular seus percursos.

Os processos formacionais em tempos pandêmicos, mediados pelas tecnologias digitais, se configuram como alternativas para que, coletivamente, sejam tecidos em rede novos modos de ser e viver as culturas educacionais e digitais, estreitando cada vez mais os diálogos entre elas. Podemos a partir de tudo o que estamos vivenciando, efetivar a ideia de Educações, no plural, como descreve Nelson Pretto. Afinal, estamos partilhando uma realidade nova para a sociedade atual, diante da oportunidade de vivenciar um processo formacional global, totalmente novo para todos os praticantes culturais, no qual todos se igualam na condição de aprendentes.

Sendo assim, ainda que pareça utópico, acreditamos na importância do compartilhamento de experiências formacionais, na generosidade da partilha de achados didático-metodológicos, de *saberesfazeres* que possam contribuir para a consolidação de uma realidade sociocultural e socioeducacional renovada. A vivência do minicurso comprovou que formações são possíveis quando se compreende e se utiliza as potencialidades formacionais da ubiquidade.

Os usos feitos das tecnologias digitais, só ratificaram a máxima de que toda formação somente se concretiza por meio de trocas significativas entre os envolvidos nela. Ela se torna mais rica quando há o rompimento com os papéis, performances, representações sociais, ou seja, com os modelos tradicionais de Educação. Ela se ressignifica quando a linguagem é também ressignificada, linguagem essa que se manifesta, sobretudo, pela estética da ludicidade.

Por fim, gostaríamos de deixar registrado que este estudo, é o primeiro compartilhamento de achados didático-metodológicos, de uma série de processos formacionais, vivenciados pelos autores neste momento emergencial pelo qual passa o Brasil. As descobertas aqui apresentadas foram aplicadas em outros percursos formacionais, o que possibilitou o surgimento de novas abordagens e achados que serão compartilhados em publicações posteriores.

AGRADECIMENTOS: Os autores agradecem o financiamento para a realização deste estudo fornecido pela agência brasileira CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Código de Financiamento 001. Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), pelo incentivo

às pesquisas na área da Educação e Comunicação. Ao CESAD/UFS pela parceria, apoio e infraestrutura para oferta do curso.

CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES: Nunes, E. A.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, e revisão crítica de conteúdo intelectual importante; Santos Júnior, G. P.: aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, e revisão crítica de conteúdo intelectual importante; Carregosa, D. L.: aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, e revisão crítica de conteúdo intelectual importante. Os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

CONFLITOS DE INTERESSE: Os autores declaram que não há conflitos de interesse.

REFERÊNCIAS

- Alves, N. (2003). Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 62–74.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200005>
- Ardoino, J. (1998). Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. São Carlos: Editora da UFSCar.
- Ardoino, J. (2000). Approche multiréférentielle. Les avatars de l'éducation: problématiques et notions em devenir. Paris: PUF.
- Ausubel, D. P. (1976). Psicologia educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- Bondiá, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira da Educação*, 19, 20-28.
- Buzato, M. E. K. (2009). Letramento digital e conhecimento. São Paulo: D.E.L.T.A.
- Conceição, S. C. O., & Lehman, R. M. (2013). Criando um sentido de presença na educação online. In: Valle, L. E. L. R., Mattos, M. J. V. M., & Costa, J. W. da (Orgs.). Educação digital: a tecnologia a favor da inclusão. Porto Alegre: Penso, p. 91-121.
- Dubet, F. (1996). Sociologia da experiência. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freire, P. (1993a). Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1993b). Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água.
- Garfinkel. H. (1967) *Studies in Ethnomethodology*. Los Angeles: Prentice-Hall.
- Giddens, A. (1994). Modernidade e identidade pessoal. Oeiras: Celta.
- Ginzburg, C. (1990). Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras.
- Gombrich, E. H. (1960). Arte e Ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica. São Paulo: Martins Fontes.
- Honoré, B. (1992). Vers l'oeuvre de formation. Paris: L' harmattan.
- Huizinga, J. (2012). Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva.
- Jodelet, D. (2005). Loucuras e representações sociais. Petrópolis: Editora Vozes.
- Josso, M. C. (2002). Experiência de vida e formação. Lisboa: EDUCA.
- Jovchelovitch, S. (2003). Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: Guareschi, P., & Jovchelovitch, S. (Orgs.). Textos em representações sociais. Petrópolis: Vozes, p. 63-85.
- Kapp, K.M. (2012). The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer.
- Levy, P. (2010). Cibercultura. São Paulo: Editora 34.
- Lucena, S. (2016). Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. *Educar em Revista*, 59, 277–290.
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.43689>
- Macedo, R. S. (2010). Etnopesquisa-crítica/Etnopesquisa-formação. Brasília: Liber Livro.
- Mazzotti, A. J. A. (1994), Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Múltiplas Leituras*, 1(1), 18-43.

- Moreira, M. A. (2006). A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Moscovici, S. (1978). A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar.
- Moscovici, S. (2004). Representações sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes.
- Nóvoa, A. (2012). Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: EDUCA.
- Rogers, C. R. (2001). Tornar-se pessoa. São Paulo: Martins.
- Sá, C. P. (1995). Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: Spink, M. J. P. (Org). O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, p. 19-45.
- Santaella, L. (2010). A ecologia pluralista da comunicação: a conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus.
- Santos, E. (2005). Educação online: Cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.
- Santos, E. (2014). Pesquisa-Formação na cibercultura. São Paulo: Whitebooks.
- Santos, E. O., Ribeiro, M. R. F., & Santos, R. (2018). A educação on-line como dispositivo de pesquisa-formação na cibercultura. *Revista Diálogo Educacional*, 56, 36-60.
- Santos, E., & Silva, M. (2009). O desenho didático interativo na educação online. *Revista Iberoamericana de educación*, 49, 267-287.
- Santos, G. A. (2012). Ambientes virtuais de aprendizagem: análise das arquiteturas pedagógicas do Curso de Bacharelado em Administração Pública do CESAD/UFS. São Cristóvão: EDUFS.
- Santos, G. A., & Schneider, H. N. (2010). Ambiente colaborativo de aprendizagem e-proinfo: análise de usabilidade. In: Machado, G. J. C. (Org.). Educação e ciberespaço: estudos, propostas e desafios. Aracaju: Virtus Editora, p. 283-307.
- Schneider, H. N. (2006). Educação a distância via internet (e-learning): Contextualização (Know What), Justificativa (Know Why), Implantação (Know How). *Revista Candeeiro*, 13(14), 40-47.
- Soares, M. (2009). Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Thompson, J. B. (2011). A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia. Petrópolis: Vozes.
- Valente, J. A. (1999). O computador na sociedade do conhecimento. Campinas: Unicamp.
- Valente, J. A. (2007). As tecnologias digitais e os diferentes letramentos. *Pátio Revista Pedagógica*, 4(15), 1-4.

Recebido: 17 de maio de 2021 | **Aceito:** 29 de maio de 2021 | **Publicado:** 1 de junho de 2021



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.