

DIÁRIO VIRTUAL COMO ESPAÇO (CIBER) FORMATIVO E MOVIMENTO DE PRÁXIS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNEB

Úrsula Cunha Anecleto*

Universidade Estadual de Feira de Santana
<https://orcid.org/0000-0002-3027-9474>

Obdália Santana Ferraz Silva**

Universidade do Estado da Bahia
<http://orcid.org/0000-0002-2638-0529>

Ediluzia Pastor da Silva***

Secretaria de Educação do Estado da Bahia
<https://orcid.org/0000-0001-9914-8408>

RESUMO

Este artigo apresenta resultado de prática (ciber)formativa com graduandos do curso de Pedagogia, na modalidade presencial, tendo como objeto de estudo a reflexão desses sujeitos sobre a construção de práxis educativa, mediada por ambiente virtual de aprendizagem. Objetiva problematizar ações discursivas apresentadas pelos futuros professores da Educação Básica, que vivenciaram a (ciber)formação, ao levar em conta aspectos tecnológicos, pedagógicos e de conteúdos disciplinares, que fazem parte da organização dos cursos virtuais. Metodologicamente, situa-se como uma pesquisa-formação, tendo como dispositivo para a construção de informações o diário virtual, uma das interfaces do ambiente virtual de aprendizagem Moodle. Com este estudo, ratificamos a importância da realização de práticas formativas sobre a Educação *online*, como um movimento de práxis, também em cursos de modalidade presencial, ao considerar a atuação do futuro docente no ciberespaço.

Palavras-chave: Diários virtuais. Educação *online*. Cibercultura. Racionalidade comunicativa. Pesquisa-formação.

ABSTRACT

VIRTUAL DIARY AS A (CYBER)TRAINING SPACE AND MOVEMENT OF PRAXIS IN PEDAGOGY UNDERGRADUATION COURSE AT UNEB

* Doutora em Educação (PPGE/UFPB), docente no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UEFS) e no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UEFS). Feira de Santana, Bahia, Brasil. E-mail: ucaneacleto@uefs.br.

** Pós-doutora em Estudos Linguísticos (PPGEL/UFBA), docente da graduação e da pós-graduação do Departamento de Educação do Campus XIV, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Conceição do Coité (BA), e do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC/UNEB) do Campus I em Salvador (BA). Conceição do Coité, Bahia, Brasil. E-mail: bedaferraz@hotmail.com.

*** Mestra em Educação (PPED/UNEB), docente na Secretaria Municipal de Educação em Valente (BA) e na Secretaria Municipal de Educação em Queimadas (BA). Valente, Bahia, Brasil. E-mail: ediluzia.sistema@gmail.com.

It presents the result of a (cyber)training practice with undergraduate students of the Pedagogy course, face-to face, and the studying object was the reflection of these subjects on the construction of educational praxis when they attended on a virtual learning environment during online education. It aims to problematize discursive actions presented by future teachers of Elementary Education, when we experienced (cyber)training, considering technological, pedagogical aspects and disciplinary content, which are part of the virtual organization courses. Methodologically, it is placed as a research-training (SANTOS, 2009), and having as a device for the construction of information the virtual diary, one of the virtual learning interfaces acquainted on Moodle. Through this studying, we ratify the importance of conducting training practices on online education, as a praxis movement, also in face-to-face courses, considering the performance of the future teacher in cyberspace.

Keywords: Virtual diaries. Online education. Cyberculture. Communicative rationality. Research-training.

RESUMEN

DIARIO VIRTUAL COMO ESPÁCIO DE (CIBER)FORMACIÓN Y MOVIMIENTO DE PRÁXIS EN EL CURSO DE PEDAGOGÍA DE UNEB

Se presenta el resultado de la práctica (ciber)formativa con estudiantes del curso de Pedagogía, en la modalidad presencial, teniendo como objeto de estudio la reflexión de estos sujetos sobre la construcción de la praxis educativa, mediada por un ambiente virtual de aprendizaje. Tiene como objetivo problematizar las acciones discursivas que presentan los futuros docentes de Educación Básica, al experimentar la (ciber)formación, teniendo en cuenta los aspectos tecnológicos, pedagógicos y de contenidos disciplinarios, que forman parte de la organización de los cursos virtuales. Metodológicamente, se sitúa como una investigación - formación, teniendo como dispositivo de construcción de información el diario virtual, una de las interfaces del entorno virtual de aprendizaje Moodle. Con este estudio, confirmamos la importancia de realizar prácticas formativas sobre educación en línea, como movimiento de praxis, también en cursos presenciales, considerando el rol del futuro docente en el ciberespacio.

Palabras clave: Diarios virtuales. Educación en línea. Cibercultura. Racionalidad comunicativa. Investigación-formación.

Introdução¹

A cibercultura e as transformações que vivenciamos na contemporaneidade cultural, marcadas pelo uso dos dispositivos tecnológicos, impulsionam-nos a pensar em outras práxis educativas nas Instituições de Ensino Superior (IES), que levem em conta o mundo que cerca as interações de seus integrantes, ao fazerem uso da diversidade de linguagens. Daí decorrem novas formas de organização social, que nos chamam atenção para os conhecimentos, tradições e experiências desses sujeitos, em situações concretas de vida (SILVA; ANECLETO, 2018), para as repercussões culturais e materiais, bem como para o modo como se integram à sociedade, como compreendem o mundo e como reorganizam seus significados, resultado de suas interações e compartilhamento na esfera pública.

Ao vincularmos movimentos de práxis no Ensino Superior, nos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica, na modalidade presencial, aos dispositivos², interfaces e artefatos tecnológicos presentes na era atual, ampliamos a proposição de ações interativas e comunicativas no ciberespaço, compreendido como campo fértil que favorece a troca e a construção de conhecimentos (LÉVY, 1999; 2014). Assim, oportuniza a ampliação das comunidades de aprendizagem, que se dá por meio do envolvimento ativo dos sujeitos, ao se organizarem em grupos para produzir e fazer circular cultura e conhecimento. Entendemos o ciberespaço como um local de fluxo comunicativo e informativo, “[...] estruturado para ser, antes de tudo, um espaço social de comunicação e de trabalho em grupo” (ALAVA, 2002, p. 14).

É importante observar, ainda, o que diz Lévy (2010, p. 41) com relação a esse ambiente virtual: “O ciberespaço não compreende ape-

nas materiais, informações e seres humanos, é também constituído e povoado por “seres estranhos, meio textos, meio máquinas, meio atores, meio cenários: os programas”. O autor refere-se aos *softwares*, seus códigos, linguagens de programação e circuitos que fazem funcionar computadores em rede, possibilitando serviços específicos aos usuários.

O ciberespaço, então, não está fixo em lugar algum, porque está em todos os lugares. Nós, que o integramos e compartilhamos um saber-fluxo virtualizado, vivenciamos essa nova relação de tempo e de espaço que não é fixa e nem concreta, muito menos dicotômica, e está em constantes transformações mediadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Isso, por sua vez, possibilita outras formas de ação interativo-comunicativa tanto em ambientes presenciais (*off-line*) quanto em virtuais (*online*), a partir de racionalidades que superam o aspecto instrumental do ciberespaço e que nos apresentam outras maneiras de produzir conhecimento, propondo-nos repensar as concepções de educação, de ensino, de aprendizagem e de avaliação.

Esse devir possibilita a compreensão de que nos ambientes educativos, dentre eles os espaços universitários, as TIC representam meios que “[...] procuram aumentar a autonomia dos indivíduos e multiplicar suas faculdades cognitivas [...] melhorar a colaboração entre as pessoas, que exploram e dão vida a diferentes formas de inteligência coletiva e distribuída” (LÉVY, 2010, p. 24). Como instâncias de comunicação que favorecem a interação e a participação dos sujeitos envolvidos no processo educacional, as TIC, no contexto universitário, poderão proporcionar, além da aprendizagem compartilhada, a construção de uma identidade social, à proporção que novos tecidos de intercâmbios simbólicos se produzem, a partir dos quais os sujeitos do processo educacional vão compreendendo a natureza intrincada da vida contemporânea. Este é um imperativo ético, pois, ao mesmo tempo que se abrem novas possibilidades, vão surgindo, na relação

1 Texto revisado e normalizado por Taylane Santos do Nascimento.

2 Inspiradas em Arduino (2003), optamos pela utilização da concepção de dispositivos, que representa uma organização de meios materiais e/ou intelectuais, ao fazer parte de uma estratégia para a construção de conhecimento.

homem-máquina, novos riscos e incertezas, para os quais o indivíduo precisa se preparar e se formar.

Essa interligação homem-máquina torna possível a amplificação do potencial interativo das TIC à medida que os interactantes se apropriam desses artefatos e os redefinem (CASTELLS, 2000) de acordo com suas necessidades de aprendizagem, a partir da constituição de uma ecologia cognitiva (LÉVY, 1993). Nesse contexto, é importante considerar que a cibercultura – através da organização de uma sociedade em rede tecnologicamente mediada –, caracteriza-se pela flexibilidade e pela lógica das redes, que transcendem a esfera das relações sociais e dos aspectos culturais (CASTELLS, 1999), dando-nos a possibilidade de estabelecer, cada vez mais, interações *online*.

Portanto, será necessário que desenvolvamos uma compreensão de que, ao falarmos de cibercultura, não estamos nos referindo a máquinas, aplicativos e mídias, mas às interações entre seres humanos que, conectados e em rede, são responsáveis por alterar e transformar o que se entende por educação, arte, economia, política e cultura, entre outros contextos de ação humana, bem como a maneira como o ser humano entende a si mesmo, seus problemas, limitações, desafios e relacionamentos. Então, se a partir do fluxo constante de informações e interações, que compartilham dados e memórias, as articulações humanas no ciberespaço atingiram um nível tão alto, fazendo com que a vida se transforme, é porque este espaço de fluxo imaterial e desterritorializado que nos constitui, e que por nós é constituído, está articulado com a vida humana, no que ela tem de mais simples e de mais complexo.

Nessa perspectiva, as relações sociais, as ideias e as práticas que circulam e se articulam em redes conectadas por computadores, o ciberespaço, impulsionam-nos e nos instigam, em meio à difusão da lógica de redes que “modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência,

poder e cultura” (CASTELLS, 1999, p. 565), a transitar por uma sociedade que requer dos sujeitos uma variação de postura e de atitudes frente aos modelos educacionais. Ressaltamos, então, nas IES, a importância e a necessidade de uma formação inicial do futuro professor que possa ampliar a discussão quanto ao uso das TIC, a partir de ambientes mediados tecnologicamente, como meios para a construção de uma racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2012).

A racionalidade comunicativa, nesse sentido, corresponde a uma interação simbolicamente mediada; opera com a finalidade de gerar entendimento mútuo, de forma não coativa, através da superação de conflitos de ação. Essa racionalidade, que propicia a comunicação livre, racional e crítica, torna-se uma alternativa de superação à racionalidade estratégica-instrumental, técnica, em que as TIC são utilizadas apenas pelo seu caráter operacional. Como explica Nóvoa (1995, p. 27), “A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma prática reflexiva”.

Assim, por essa perspectiva epistemológica da ação comunicativa que envolve análise e reconstrução crítica da prática docente, apresentamos, neste artigo, uma discussão sobre o processo de (ciber)formação de graduandos do curso de Pedagogia, na modalidade presencial, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no *campus* XI, situado na cidade de Serrinha (BA)³. Usamos como dispositivo para essa ação o diário virtual⁴, compreendido como espaço de práxis educativa, de inclusão digital e de mediação pedagógica entre atores educacionais. Optamos por essa interface

3 Para a realização da (ciber)formação com graduandos do curso de Pedagogia da UNEB, foram observados procedimentos éticos de pesquisa com seres humanos, tais como apresentar as reflexões tecidas pelos estudantes conforme apresentadas nos diários virtuais; substituição do nome dos graduandos por pseudônimos, para que os partícipes e a turma não fossem identificados.

4 Nesse contexto de discussão, usaremos a materialidade do diário virtual significando um dispositivo em potência, mesmo que nem sempre em ato, e que permite o compartilhamento síncrono e assíncrono, a partir de uma interface *online*.

pedagógica, presente no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle (doravante AVA Moodle) utilizado pelos sujeitos actantes, durante o processo formativo, por entendermos que esse meio poderá possibilitar a reflexão e o registro das aprendizagens e das descobertas dos estudantes, impulsionando-os “[...] a investigar a própria ação por meio do registro e análises sistemáticas de suas ações e reações, bem como seus sentimentos, impressões, interpretações, explicações, atos falhos, hipóteses, sínteses e preocupações envolvidas durante a ação” (SANTOS; WEBER, 2018, p. 30).

A (ciber)formação se desenvolveu em *espaçotempo*⁵ (ALVES, 2003) *off-line* e *online*, oportunizado pelo componente disciplinar Tópicos Especiais de Educação na Contemporaneidade (TEC II), com carga horária de 90 horas, ofertado a graduandos do sexto semestre do curso de licenciatura em Pedagogia. Nesse contexto, o diário virtual, então, caracterizou-se como um meio para representação subjetiva do aluno-futuro-professor, em que “[...] os participantes se apresentam a partir de argumentação competente, com a finalidade de obter o entendimento mútuo sobre diversos temas que fazem parte do escopo teórico-prático tematizado” (ANECLETO, 2018, p. 191).

Propusemos, dessa forma, no componente disciplinar TEC II, movimentos de práxis educativas (*off-line*) e (ciber)formativos (*online*), tendo como ambiente o AVA Moodle, *espaçotempo* digital desse processo, dentre outros tantos ambientes virtuais vinculados ao ciberespaço, que se constituem como lugar de fluxos e de trocas na cibercultura. Essa plataforma e o dispositivo diário virtual estabeleceram-se, portanto, enquanto dispositivos que promo-

veram a ação comunicativa entre graduandos e docente do componente, a partir da escrita/leitura de narrativas reflexivas e formativas que revelaram o protagonismo dos alunos e suas itinerâncias na cultura digital.

À vista dessas concepções teórico-conceituais, este artigo tem como objeto investigativo o processo (ciber)formativo realizado no componente TEC II, com 37 alunos do sexto semestre do curso de licenciatura em Pedagogia, modalidade presencial, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* XI (Serrinha-BA). Objetiva problematizar ações discursivas apresentadas pelos futuros professores da Educação Básica, ao vivenciarem a (ciber)formação, levando-se em conta aspectos tecnológicos, pedagógicos e de conteúdos disciplinares, que fazem parte da organização dos cursos virtuais. Como objetivos específicos, intentamos analisar como a produção de diário virtual, como dispositivo de pesquisa e de formação, potencializa práticas formativas docentes, no contexto da cibercultura, bem como identificar dificuldades, desafios e avanços teórico-epistemológicos dos graduandos de em relação à compreensão da Educação *online* como abordagem educativa, que oportuniza a construção de uma práxis reflexiva no processo ciberformativo.

2. (Ciber)formação docente na cibercultura

Conforme destaca Schwartzman (2008), o Ensino Superior apresenta, entre suas responsabilidades, a função do desenvolvimento da autonomia pessoal, o fortalecimento profissional e a ampliação de descobertas científicas em prol da sociedade. Assim, para a constituição de “pessoas dotadas de uma qualificação específica, legalmente reconhecida” (SCHWARTZMAN, 2008, p. 59), torna-se necessário que as IES contemplem a formação cultural, linguística e humanística de seus alunos, através das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão.

Para que o sujeito acadêmico – inserido em um cenário interconectado tecnologicamente,

5 Utilizamos essa forma de grafar *espaçotempo* tendo como referência os estudos de Nilda Alves (2003). Para a autora, a constituição dessa categoria tem como objetivo a superação da dicotomização herdada da ciência moderna, em relação a tempos e a espaços de aprendizagem, que ocorrem em momentos e locais previamente definidos, para uma ideia de ubiquidade. Assim, para apresentar a Educação *online*, tornou-se oportuno o resgate dessa concepção, ratificando o nosso posicionamento sobre a construção de conhecimento na cibercultura, aqui representada pelo AVA Moodle e pelo diário virtual.

propiciado pela cibercultura – desenvolva uma práxis educativa a partir de sua participação em processos de (ciber)formação, as IES se apresentam como um importante *locus*, por contribuírem com a utilização, de forma crítica, de dispositivos autorreflexivos e representacionais, quando fomentados por uma racionalidade comunicativa. As IES, por certo, devem oportunizar práxis formativas que superem a concepção técnico-estratégica de suas ações, em que a interação ocorra de forma monológica (docentes → discentes) para um processo dialógico de construção de conhecimento (docentes ↔ discentes ↔ dispositivos formativos). Como afirma Trevisol (2010, p. 7),

Pela ação comunicativa, os alunos são convidados a produzirem (*sic*) conhecimento e a questionar as convicções do mundo da vida. Esse modelo de educação favorece o desenvolvimento de indivíduos críticos e conscientes da realidade em social que estão inseridos.

Aí está implicada a capacidade de interagir que, na cibercultura, nos convoca a deslocar o foco exclusivo dos meios tecnológicos-informáticos para a diversidade de vozes sociais de linguagens e de discursos que, na rede, se defrontam, se confrontam e se manifestam em diferentes percursos sógnicos para a construção de sentidos. Interagir nesse contexto, portanto, é assumir atitudes e atuação críticas, atribuir sentido aos múltiplos discursos e situações vistos, ouvidos, sentidos e vivenciados. É nesse sentido que se propõe um novo olhar sobre os processos de ensino e de aprendizagem na cibercultura, que nos desafiam a questionar a universidade e sua compartimentalização disciplinar, suas matrizes curriculares, ainda pouco propícias à interação entre as pessoas e ao diálogo entre os saberes (RAMAL, 2002). Então, não podemos negar a emergência de ações autônomas e autorais por parte de professores e estudantes no Ensino Superior, especialmente, nos cursos de formação docente.

Na cibercultura, portanto, o Ensino Superior é uma agência que apresenta subsídios para a elaboração consciente do conhecimento. Para

isso, é necessário tornar-se uma comunidade comunicativa capaz de questionar e de refletir a/sobre a ciência, as condições sociais, a sua própria profissionalização, suas aprendizagens, suas ações; capaz de provocar, em sintonia com a intencionalidade dos processos formativos, o desvelar dos significados, a negociação de sentidos e a mediação dos múltiplos saberes, incitando, desse modo, formadores e professores em formação ao desafiante, complexo e provocativo convite do exercício da democracia, da ética e da cidadania, a partir da reflexão. Uma (ciber)formação oportunizada por meio de ambientes comunicacionais virtuais, a exemplo do Moodle e seus dispositivos, favorece o desenvolvimento de sujeitos reflexivos, implicados com sua própria formação e com a construção de conhecimentos, de forma racionalmente comunicativa.

2.1 Educação *online* e construção de conhecimento no ciberespaço

Na cibercultura, vivenciamos um processo de mudança social que, além de outras posições, coloca-nos como seres capazes de nos adaptar às mudanças culturais e às novas formas de tecnologias vigentes para, assim, potencializar outras propostas de formação. Nesse sentido, Castells (2005, p. 27) afirma que “Tão difícil como parece, as sociedades que não forem capazes de lidar com estes aspectos irão enfrentar maiores problemas sociais e económicos, no actual processo de mudança estrutural”.

Integrados a essa sociedade que por si só abarca uma geração que reconhece as tecnologias como potencializadoras de novos conhecimentos, voltamos nossos esforços para a proposição da (ciber)formação docente, alternando as ações e reflexões entre momentos de formação *off-line* e momentos de formação *online*, no intuito de refletir, com futuros professores da Educação Básica, sobre a construção de conhecimento na Educação *online*.

Para tanto, a proposta de (ciber)formação realizada com graduandos do curso de Peda-

gogia ocorreu de forma semipresencial, a partir de quatro encontros presenciais (*off-line*), realizados na sala de aula física, e encontros virtuais, através do Moodle, *espaçotempo* onde ampliamos, colaborativamente, aspectos relacionados à temática em discussão, apresentados nos encontros presenciais. Também, com a (ciber)formação, pretendíamos instigar a continuação dos diálogos voltados para as TIC e a prática pedagógica, para que essas discussões pudessem continuar a ocorrer posteriormente ao processo formativo. Assim, constituir-se-ia em uma ação cotidiana na prática desses futuros docentes.

Nesse processo, levamos em consideração os desafios da mediação pedagógica que ocorre em espaços de relações complexas, em que atuam o professor formador e seu modo de ensinar, o aluno em (ciber)formação docente e o modo como realiza a aprendizagem. São momentos de um processo educativo que se dá em um contexto socioculturalmente estabelecido, cuja compreensão requer que se considere a natureza intersubjetiva, a participação ativa desses sujeitos como coprodutores, seus modos de fazer, de usar e de viver os contextos e as interfaces culturais constituídas por eles próprios. E, nesse caso, o diário *virtual* foi escolhido como meio para consubstanciar a reflexão e a análise da práxis pelos estudantes.

Tendo em vista a necessidade de integrar, no exercício da (ciber)formação, as dimensões afetivas, estéticas, críticas e éticas, constatamos durante toda a interação com os graduandos a necessidade de contínuos diálogos sobre as TIC, processos formativos e Educação *online*, pois essas ações comunicativas despertam

[...] princípios, a organização e as práticas educativas e impõem profundas mudanças na maneira de organizar os conteúdos a serem ensinados, as formas como serão trabalhadas e acessadas as fontes de informação, e os modos, individuais e coletivos, como irão ocorrer as aprendizagens (SILVA, 2001, p. 76).

Masseto (2009) também nos chama a atenção de quão fundamental é a atitude de mu-

dança do professor ao assumir nova postura diante das inovações tecnológicas. E, mesmo que muitos são os obstáculos sejam identificados, desde dificuldades estruturais nos ambientes educacionais até o conhecimento do professor sobre o potencial da Educação *online*, o docente não deve se esquivar do trabalho com as potencialidades desse modo de fazer educação, que impele o educador a superar a concepção instrumental das TIC como auxiliar pedagógico, de modo que a criticidade ceda lugar ao emprego utilitário destas.

Mudanças como essas se dão ao longo de toda trajetória profissional docente; mas também não podemos deixar de reconhecer que “há muito para aprender, de que sempre haverá algo novo para aprender” (MONTE MÓR, 2015, p. 7). Porquanto, por nos percebermos inseridos nessa sociedade tecnológica, é que trabalhamos com a (ciber)formação como meio que nos possibilitou a discussão sobre ensino e aprendizagem baseada na ação comunicativa, na troca de experiências e vivências, como também na busca individual de novos conhecimentos, no sentido de “aprender fazendo” (SCHON, 1992).

Dessa forma, a (ciber)formação converge para um movimento de redefinição da profissão, alicerçada nas experiências desses futuros profissionais e em um contínuo incentivo à produção de conhecimento, ao desenvolvimento de habilidades e de atitudes que estimulem perspectivas crítico-reflexivas para a construção de pensamentos autônomos (NÓVOA, 2002). Considerando, assim, que a reflexão e a autonomia constituem passos valiosos numa formação, concordamos com Santos e Silva (2014, p. 48) quando apresentam que:

A própria atividade docente deve ser incorporada ao processo formativo dos professores e professoras. É preciso investir em práticas pedagógicas em que a autonomia e a reflexão sobre/na ação sejam pressupostos básicos. Se o conhecimento contemporâneo é tão incerto, precisamos formar professores e professoras capazes de gerir seus próprios saberes e fazeres pedagógicos.

Por isso, abordar sobre (ciber)formação demanda uma constante mobilização dos sujeitos envolvidos para que o sentimento de construção colaborativa permeie todo processo formativo, ao perceber que o conhecimento se constrói à medida que as relações e os diálogos se ampliam. Concordamos com Morin (1999, p. 104) quando apresenta que “Conhecer é negociar, trabalhar, discutir, debater-se com o desconhecido que se reconstitui incessantemente, porque toda solução produz nova questão”.

Nesse sentido, se temos sempre uma nova questão para pensar por estarmos em constante transformação, enfatizamos que os movimentos formativos perpassam pelo engajamento e pelo compromisso com a reflexão, assim como também pelo interesse de profissionais que valorizam a aprendizagem na práxis cotidiana. Reafirmamos que o fazer diário e a reflexão caminham juntos e, portanto, “o professor reflexivo diz respeito ao profissional da educação que observa, analisa e reflete sobre sua prática pedagógica, tendo em vista o aperfeiçoamento de sua atividade docente” (SHIGUNOV, 2017, p. 7).

2.1.1 (Ciber)formação docente: alguns diálogos emergentes

O termo (ciber)formação, entendido como formação-ação, reporta-nos a dois sentidos e significados: o uso das tecnologias, representado pelo prefixo ciber (do inglês *cyber*, abreviação de *cybernetics* = cibernética) que remete à comunicação mediada por tecnologias digitais em rede, no ciberespaço; quanto ao termo formação, diz respeito ao movimento constante e contínuo de atualização das ações que envolvem evolução pessoal, social, cognitiva e cultural.

Por (ciber)formação, entendemos a formação permanente, e em constante transformação e atualização, para o desenvolvimento profissional – no nosso caso a formação docente –, no contexto da cibercultura, a partir do uso das TIC e suas potencialidades didático-pedagógicas, não como suporte, recurso ou auxílio; mas

como meio de produção de conhecimento e de saberes sobre a própria formação, que envolve o trabalho colaborativo, a reflexão e a investigação sobre a própria prática. A (ciber)formação se constitui, portanto, no processo de construção e de vivência com o uso das TIC, ao levar em conta as dimensões específica, pedagógica, tecnológica, colaborativa e cultural, presentes no ciberespaço como *locus* de trabalho.

“A cada minuto que passa, novas pessoas passam a acessar a Internet, novos computadores são Interconectados, novas informações são injetadas na rede” (LÉVY, 1999, p. 110). Tal constatação tende a reforçar que a Internet é a base estruturante das novas relações que compõem a cibercultura e, por conseguinte, a Educação *online*. Segundo Lemos (2003, p.11), a cibercultura “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 na década de 70”. Portanto, a proposição de um processo de (ciber)formação está diretamente ligada aos conceitos e aos pressupostos que envolvem a cibercultura, tendo em vista uma participação do sujeito de forma racionalmente comunicativa.

Ao abordarmos sobre a (ciber)formação tendo como *locus* as IES, mais especificamente um curso de formação inicial de professores para a Educação Básica, atrelamos possibilidades de construção colaborativa/cooperativa desse processo às reflexões geradas no âmbito da própria realidade educacional. Assim, compreendemos que os espaços formativos *off-line* e *online* abordados nessa formação adentram o universo da cibercultura (LÉVY, 1999; LEMOS, 2002), que representa “a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais” (LEMOS, 2003, p. 11). A cibercultura é, então,

[...] a expressão da aspiração de construção de um laço social, que não seria fundado nem sobre links territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre as relações de poder, mas sobre a reunião em torno de centros de interesses comuns, sobre o jogo, sobre o compartilhamento

do saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre processos abertos de colaboração [...] (LÉVY, 1999, p.130).

A (ciber)formação, portanto, proporcionou-nos essa reunião em torno de interesses comuns, do desejo de compartilhar e refletir coletivamente sobre as ações pedagógicas e as potencialidades que as TIC podem trazer quando associadas ao conhecimento que os graduandos já trazem consigo sobre a cultura digital e práticas educativas fomentadas pelo ciberespaço. Ao valorizarmos o conhecimento dos futuros professores e buscarmos ampliar as suas vivências e aprendizagens, temos que reconhecer, como aponta Tardif (2014, p.18), que “[...] o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”.

Para o autor, há uma inter-relação entre a prática e os saberes experienciais fortalecendo a ideia de que os movimentos formativos se fortalecem nas relações de diálogo e de respeito mútuo; em que o traçar desse processo se constitui no entrelaçar de saberes, vivências, intencionalidades e experiências da práxis. Reafirmamos, ainda, que “os saberes experienciais não são saberes como os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2014, p. 54).

Os saberes experienciais validam o conhecimento do professor/futuro professor enquanto ser que traz uma trajetória de construção de conhecimento, que passa por constantes mudanças, ao longo da profissão. Com isso, tende a ressignificar sua prática para que as ações educativas propostas no dia-a-dia da sala de aula dialoguem com outras possibilidades de construção de conhecimento. Nesse sentido, esses saberes correspondem ao

[...] conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de

formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. (TARDIF, 2014, p. 48-49).

Diante dos desafios que compreendem a ciberformação como alternativa para trajetórias de ressignificação da práxis, visualizamos o professor como ser reflexivo frente às ações que desenvolve. Diante disso, atrelamos alguns princípios que entendemos ser alicerces relevantes para a (ciber)formação, apontados por Imbernón (2011, p.73): “aprender continuamente de forma colaborativa, participativa”, fazendo da experiência um momento de avaliação e modificação de atitudes individual e coletiva; “ligar os conhecimentos derivados da socialização comum com novas informações” (IMBERNÓN, 2011, p. 73); “aprender mediante a reflexão individual e coletiva” (IMBERNÓN, 2011, p. 73), a partir de situações-problemas vivenciadas na prática; “aprender em um ambiente formativo de colaboração e interação social: compartilhar problemas, fracassos e sucessos com os colegas” (IMBERNÓN, 2011, p. 73).

Neste estudo, ao promovermos uma (ciber)formação para graduandos do curso de Pedagogia, no AVA Moodle, possibilitamos o envolvimento dos sujeitos interactantes em processos interativo-comunicativos, a partir do dispositivo assíncrono diário virtual, o que permitiu que eles aprendessem continuamente de forma colaborativa, além de aprender mediante à reflexão da própria práxis educativa.

3 Itinerário metodológico

Os processos (ciber)formativos, por intensificarem diálogos e promoverem desafios para a construção do conhecimento, partiram da perspectiva da racionalidade comunicativa, que

corresponde a “uma interação simbolicamente mediada” (HABERMAS, 2010, p. 39), neste estudo, pelo dispositivo diário virtual, promovendo a interação homem-máquina como um ecossistema humano.

Escolhemos como itinerário metodológico a pesquisa-formação, que “parte do princípio de que todos os sujeitos envolvidos formam e se formam em contextos plurais de situações de trabalho e aprendizagem” (SANTOS, 2014, p. 18). Assim, os futuros pedagogos participantes dessa ação de pesquisa contribuíram com suas itinerâncias científicas (SANTOS, 2014), que deram suporte às reflexões tecidas durante a escrita dos diários.

Santos (2005, p. 162-163) ainda nos esclarece que, na pesquisa-formação,

o pesquisador não é apenas quem constata o que ocorre, mas também intervém como sujeito de ocorrências. Ser sujeito de ocorrências no contexto de pesquisa e prática pedagógica implica conceber a pesquisa-formação como processo de produção de conhecimentos sobre problemas vividos pelo sujeito em sua ação docente.

O processo metodológico que subsidiou a construção do ambiente virtual de aprendizagem Moodle se desenvolveu por meio da abordagem construcionista (PAPERT, 2002), que nos permitiu trabalhar na perspectiva de que o conhecimento está integrado num contexto de uso, a partir de uma ação reflexiva da práxis. O construcionismo oportunizou, no processo de interação com a interface Moodle e a escrita dos diários virtuais, que os participantes se tornassem ativos, tanto nos momentos presenciais *off-line*, que subsidiaram a construção da Plataforma, quanto na realização da (ciber) formação *online*.

Tendo como objeto de estudo a “arte da aprendizagem”, Papert (2002), no construcionismo, interessa-se por investigar como a interação promovida pelos sujeitos durante os processos de aprendizagem, mediada por artefatos tecnológicos, oportuniza a construção de conhecimentos, de forma autônoma. Desse modo, levamos em conta, tanto nos

encontros *off-line* como nos momentos *online* no Moodle, o contexto tecnológico dos alunos e suas diferenças individuais, principalmente em relação a graduandos que já tinham acesso às TIC e, por isso, mais facilidade em lidar com o ambiente virtual e outros que não tinham tanta familiaridade com esses meios; a ação do futuro pedagogo no Moodle para a construção da própria aprendizagem (por exemplo, como os graduandos resolviam as dificuldades que encontraram ao utilizarem o ambiente, durante o componente); os desejos e as experimentações, durante a (ciber) formação, registrados nos diários virtuais, entre outras situações que iam surgindo ao logo do processo formativo.

De acordo com Valente (2001, p. 34), o termo construcionismo, utilizado por Papert (2002), mostra-nos outro nível de conhecimento:

Na noção do construcionismo de Papert existem duas idéias que contribuem para que a construção do conhecimento seja diferente de Piaget. Primeiro, o aprendiz constrói alguma coisa, ou seja, é o aprendizado por meio do fazer, do colocar a mão na massa. Segundo, é o fato de o aprendiz estar construindo algo de seu interesse e para o qual está bastante motivado.

A abordagem construcionista embasou a proposta de ação pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem no sentido de que o professor em formação inicial tivesse a possibilidade de construir, no meio digital, novas possibilidades que auxiliassem sua própria formação acadêmica, assim como promover o diálogo com as TIC.

Para esse processo formativo, inicialmente, o plano de ação do componente TEC II foi apresentado à turma de licenciatura em Pedagogia para que fosse reestruturado, após o diálogo com os estudantes, a fim de atender às suas necessidades educativas. Essa primeira ação pedagógica, realizada no primeiro dia de aula do componente, contou com a presença de 35 graduandos. As discussões coletivas tecidas durante esse processo de formação *off-line* foram sistematizadas em três blocos temáticos, apresentados da seguinte forma:

Quadro 1 - Blocos temáticos que compuseram o Plano de Ação do componente TEC II.

BLOCO I - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ONLINE	BLOCO II - EDUCAÇÃO ONLINE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	BLOCO III - ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO ONLINE
1. Educação <i>online</i> e democratização do ensino.	1. Currículo (webcurrículo) escolar e Educação <i>online</i> .	1. Saberes docentes e Educação <i>online</i> .
2. As TIC e a potencialização da Educação <i>online</i> .	2. Educação <i>online</i> e interatividade.	2. Estilos de aprendizagem em Ambientes Virtuais de Aprendizagem
3. Educação <i>online</i> na sociedade da informação e do conhecimento.	3. Educação <i>online</i> na formação do professor reflexivo.	3. A sala de aula virtual: interação, ensino e aprendizagem.
4. Ambientes Virtuais de Aprendizagem como espaços de práxis pedagógica.	4. Ação docente na Educação <i>online</i> .	4. A Educação <i>online</i> como desafio político e pedagógico.

Fonte: Criado pelas autoras.

A etapa da (ciber)formação, mediada pelo Moodle, foi realizada após a discussão das temáticas apresentadas no bloco 1, tendo em vista que se tornou necessário apresentar a abordagem educacional aos estudantes para que, em seguida, atuassem nesse *espaçotempo* com conhecimentos teóricos em relação à plataforma a ser utilizada, o Moodle, como também por uma práxis reflexiva sobre a Educação *online* e suas reverberações para a formação do futuro professor.

Nessa etapa, os diálogos formativos aconteceram por meio de interfaces e de dispositivos presentes no Moodle, tais como fórum de discussão, *chats*, glossário, videoconferência e diário virtual. Partimos da concepção de interface como “[...] aparatos materiais que permitem a interação entre o universo da informação digital e o mundo ordinário” (LÉVY, 2010, p. 37). As interfaces são artefatos que traduzem a linguagem digital, oportunizando usabilidade ao sistema.

Para a construção de informações deste estudo, escolhemos, entre as interfaces utilizadas

na formação, o diário virtual. Optamos por esse dispositivo por ele representar, ao mesmo tempo, um espaço para pesquisa e para formação na cibercultura. Também, por apresentar-se como um meio “[...] de caráter pessoal que permite refletir e registrar o ocorrido, impulsionando o pesquisador a investigar a própria ação por meio do registro e análises sistemáticas de suas ações e reações” (SANTOS, 2018, p. 30).

Foi possível ao sujeito participante da (ciber)formação externalizar, por meio desse dispositivo, seus sentidos, impressões, interpretações, explicações, hipóteses (SANTOS, 2018), de modo a centrar-se mais no sujeito e em sua trajetória do que nos resultados das ações. Nesse sentido, o diário virtual tornou-se como um artefato formativo, tendo em vista que permitiu aos graduandos refletirem sobre sua ação, de forma metodologicamente marcada; ajudou-os a tomarem decisões sobre o próprio processo formativo, a partir de um movimento de ação-reflexão-ação (SCHÖN, 2000).

Figura 01 - Interface do diário virtual no Moodle.

DIÁRIO DE BORDO SOBRE EDUCAÇÃO ONLINE/EAD [Ver 0 anotações do diário](#)

O **Diário online** é chamado por alguns educadores de Memorial reflexivo. Trata-se de um espaço no qual o aluno registra: anotações sobre determinada seção do curso; autoavaliação; reflexões sobre sua trajetória de aprendizagem. Nesse espaço também é possível ao aluno deixar registradas as dificuldades encontradas durante o curso para o conhecimento do professor.

A partir da leitura do texto "Ações docentes na EaD/Educação online" e do vídeo EaD e formação de professores, reflita sobre o fazer docente na Educação a Distância, levando em conta sua experiência, dificuldades, avanços, entraves etc.

Neste diário de bordo,

- Espera-se que o aluno registre reflexões sobre a ação docente e a aprendizagem em cursos EaD, fazendo uma relação entre o texto base e suas experiências pessoais e seu desempenho no componente.

Observação:

- O diário de bordo estará aberto **até o dia 20/05/2016, às 23:55**.

Critérios de avaliação:

- Refletir, de forma fundamentada, sobre questões apresentadas no texto base que considera relevantes. (0-2,0).
- Apresentação de experiências pessoais sobre o tema, registrando seus avanços, dificuldades, análises etc. (0-1,0).
- Aspectos textuais: coesão, coerência, progressividade, continuidade, aspectos linguísticos (0-1,0).

Fonte: Ambiente Moodle da UNEAD/UNEB.

O diário, como dispositivo para registro de experiências formativas, referentes à reflexão sobre a prática, constituiu uma perspectiva epistemológica de autoformação, na qual o futuro professor assumiu uma atitude de implicação com as vivências e as experiências tecidas e ressignificadas, continuamente, em redes plurais tanto no espaço universitário como fora dele. Propiciou ao professor interrogar(-se), buscar possíveis respostas para as questões advindas das reflexões, formular novas concepções, apropriar-se do desconhecido para atualizar-se, movido pelas contingências da vida pessoal e profissional (RIBEIRO; BARBOSA, 2018). Sendo a pesquisa um processo inerente a todo movimento formativo, concordamos com a afirmação de que

[...] o diário de pesquisa é um recurso possível ao exercício da autoria e da tessitura de olhares plurais no/sobre/com o processo de registrar suas impressões, angústias, desejos, aprendizagens e questionamentos, refletindo sobre temas diversos que perpassam o currículo praticado na interação dentro e fora da Universidade (RIBEIRO; BARBOSA, 2014, p. 57).

No processo de (ciber)formação, foi sugerido aos graduandos que efetuassem os registros no diário, durante toda a ação pedagógica do componente TEC II, que teve a duração de 90 horas/aula distribuídas em quinze semanas, durante o semestre. Então, nesse dispositivo,

foi registrado o caminhar do processo pessoal de cada graduando em relação às suas aprendizagens sobre Educação *online*, perspectivas pedagógicas, interfaces e potencialidades para o ensino e para a aprendizagem das TIC e de suas interfaces.

As reflexões tecidas nessa interface permitem acompanhar o caminhar do graduando durante o processo de construção de conhecimento, constituindo-se, assim, em um meio importante para o professor do componente interagir com os graduandos e apresentar *feedbacks*, a partir da problematização das pretensões de validade apresentadas por eles. Para Alves (2009, p. 197), o diálogo entre professor e estudante por esse artefato pode “[...] favorecer a ressignificação de conceitos por parte dos discentes, além de fortalecer a auto-estima, na medida em que se sente escutado e valorizado enquanto sujeito”.

4 Educação *online* e (ciber) formação do futuro professor: estabelecendo práxis educativas

A cibercultura e as transformações que vivenciamos no século XXI nos impulsionam a pensar em processos (ciber)formativos que levem em conta o mundo que cerca a vivência de seus participantes. Quando essa formação

ocorre a partir da mediação de dispositivos tecnológicos presentes em AVA, a exemplo do diário virtual, redimensiona os papéis dos atores envolvidos no processo educativo, tendo em vista que todos – docentes e futuros professores –, passam a ser sujeitos ativos na construção de conhecimento, ao partirem de uma postura crítica e reflexiva sobre a sua própria formação.

Esse processo comunicativo-interativo, inerente à Educação *online*, substancia a auto-eco-organização da interatividade dos participantes, mediada tanto pelos humanos (sujeitos actantes) quanto pelas interfaces tecnológicas (ALVES; SOUSA, 2016). Dessa forma, para os graduandos⁶ participantes do componente TEC II, o diário virtual representou um importante meio para a ampliação dos espaços discursivo-reflexivos em relação aos conceitos abordados e trabalhados na disciplina, a partir de um novo *espaçotempo* e da concepção de tecnologias de acesso e tecnologias de conexão contínua (SANTAELLA, 2007).

A partir da organização do componente no Moodle, sendo uma de suas interfaces o dispositivo diário virtual, a (ciber)formação se constituiu como tecnologias de acesso por proporcionar “[...] um universo de informação que cresce ao infinito a passos largos e se coloca ao alcance da ponta dos dedos. [...] É um espaço que está em todo lugar e em nenhum lugar, no qual praticamos e produzimos eletronicamente” (SANTAELLA, 2007, p. 98).

Essa ubiquidade que faz parte dos ambientes virtuais de aprendizagem e suas interfaces, tanto em relação aos aspectos técnico-materiais quanto interacionais proporcionados pelas tecnologias da conexão contínua – “[...] construídas por uma rede móvel de pessoas e de tecnologias nômades, que operam em espaços físicos não contíguos” (SANTAELLA, 2007, p. 200) –, constituiu-se em um dos desafios

apresentados pelos graduandos em relação à Educação *online*.

Devido à dificuldade quanto ao acesso e à conexão às TIC, realidade ainda vivenciada por muitos estudantes universitários no Brasil, percebemos que alguns graduandos, apesar de reconhecerem a importância da Educação *online* e seu papel na democratização do ensino, apresentaram dificuldades em relação ao desenvolvimento de atividades em espaços digitais para a sua própria formação como futuro pedagogo:

Essa disciplina foi muito complexa para mim devido a organização do tempo por questões de trabalho e alguns fatores (internet, tempo, falta de conhecimento do manuseio do computador) que colaboram para insatisfação da disciplina (ALZIRA).

No início do semestre, quando descobri que esse componente seria ofertado no campo virtual e que teríamos poucos encontros presenciais, desejei trancar a disciplina, por se tratar de uma ciência estudada online. Me deparei com muitos desafios, por ter pouco conhecimento de como usar a internet e o próprio computador, me vi em um estado de total desequilíbrio, mas não desisti (LEE).

Durante minha trajetória no semestre, na disciplina tive algumas dificuldades no meu percurso formativo, principalmente no manejo das tecnologias; no início não sabia como funcionava o sistema, depois de algum tempo de algumas informações que tive facilitou mas na minha prática (NILZE).

No início foi muito difícil para mim porque não tenho o conhecimento necessário para lidar com a maioria das ferramentas digitais que estão no ambiente virtual da disciplina de EaD. Errei algumas vezes na hora de postar as atividades e a pró dava o retorno e me alertava no que errei e me dava a instrução de como fazer corretamente (LAURA).

Podemos interpretar nessas falas algumas situações como: o desconforto das graduandas, gerado pela mudança, ao terem que enfrentar o desconhecido que as assustaram – me vi em um estado de total desequilíbrio –; a resistência que se fez notar, especificamente no depoimento de LEE – desejei trancar a disciplina –; a difi-

6 Por motivos éticos para pesquisa com seres humanos, os estudantes tiveram sua identidade preservada e foram denominados com pseudônimos escolhidos pelos próprios participantes, a saber: Alzira, Lee, Nilze, Laura, Luís, Romana, Sarah, Thais, Leila, Sheila e Jenifer.

culdade no que diz respeito ao gerenciamento do tempo para estudo no ambiente *online*, e quanto ao uso das TIC. Compreendemos, por esses depoimentos das estudantes, que a formação docente, no contexto da cibercultura, precisa ser pensada a partir das demandas de um ensino e de uma aprendizagem fundados na interatividade, de modo que o futuro professor possa se apropriar das interfaces digitais.

Entretanto, é preciso levar em consideração que o novo assusta e, ao mesmo tempo, revela ao sujeito que aprende o quanto ele precisa atualizar e ampliar seus conhecimentos. Por isso, percebemos também nos depoimentos: atitudes de persistências das estudantes – “Me deparei com muitos desafios [...] me vi em um estado de total desequilíbrio, mas não desisti” –; um movimento em busca de caminhos para vencer os desafios e aprender – “Errei algumas vezes na hora de postar as atividades e a pró dava o retorno e me alertava no que errei e me dava a instrução de como fazer corretamente”

O professor precisa criar um sentimento de pertença a esse contexto cibercultural para reinventar a sala de aula, para superar a pedagogia da transmissão; e, a partir das experiências e partilhas *online*, arquitetar percursos e propor desdobramentos movidos por uma dinâmica digital.

Mesmo apresentando por amostragem os aspectos que se constituíram em dificuldades para a participação, de forma ativa e autônoma, dos graduandos na (ciber)formação – acesso reduzido à plataforma Moodle devido à falta de boa conexão de banda larga; dificuldade na utilização de artefatos tecnológicos e de organização de tempo para o cumprimento das atividades solicitadas –, fatores apontados por cerca de 60% dos alunos/graduandos, entendemos que a cibercultura potencializou a “era da conexão” (LEMOS, 2005), proporcionada pela computação ubíqua: acesso à rede *wifi* e redes móveis.

A Educação *online*, como modo educativo que tem como especificidade o “conjunto de

ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interventivas e hipertextuais” (SANTOS, 2009, p. 5663), possibilita a liberação dos polos de emissão, a partir de certa liberdade de expressão no ciberespaço; conectividade generalizada, quando os sujeitos passam a resolver suas demandas formativas pela própria rede tecnológica; reconfiguração dos meios de comunicação que, na cibercultura, passam a ser interativos e hipertextuais (LEMOS, 2008).

Essas características da cibercultura apresentadas por Lemos (2008), presentes na Educação *online*, constituíram-se, no processo formativo, como principais fatores considerados favoráveis pelos graduandos para a promoção da (ciber)formação pelo ambiente virtual de aprendizagem Moodle. Sobre isso, os graduandos apresentaram que:

Os AVA podem atender a uma grande e variada gama de estilos de aprendizagem e objetivos, encorajando a colaboração e a aprendizagem baseada em pesquisa, além de promover compartilhamento e reuso dos recursos (LUÍS).

Durante o semestre foi apresentado a disciplina Educação a Distância/Educação *online* no percurso do 6º semestre de pedagogia da UNEB campus XI Serrinha. Essa modalidade me fez refletir e vivenciar novas experiências e compreender que a utilização destas tecnologias traz uma série de vantagens, como a possibilidade de buscar informações por conta própria, desenvolvendo autonomia; troca de experiências entre os alunos, professores e tutores (ROMANA).

Na educação online, o aluno tem a capacidade de gerenciar seu próprio aprendizado pois nesta modalidade o discente torna autônomo, podendo estudar em qualquer lugar que possua internet, ele gerencia seu tempo de estudo de acordo ao seu tempo disponível (SARAH).

Pelos depoimentos, podemos inferir que há uma compreensão dos estudantes de que, pela Educação *online*, o sujeito constrói sua autonomia, ou ainda, que se pode fazer uso dos ambientes virtuais de aprendizagem para favorecer a autonomia. Assim como Romana, Sarah também entende que, por essa aborda-

gem educacional, o estudante poderá tornar-se “[...] o agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia (CASTORIADIS, 2000, p. 94); uma autonomia que se constrói de modo colaborativo. Ademais, os registros também revelam a compreensão que os graduandos têm dos AVA como espaços de construção coletiva do conhecimento que, por sua vez, vêm se constituindo como campos do possível os quais realizam rupturas com práticas que homogeneizam e engessam as possibilidades do movimento e da criação.

Nesse sentido, como entendem os graduandos Luís e Sarah, os AVA, dadas as suas possibilidades técnicas e seus valores culturais, abrem caminhos para que os sujeitos do processo educativo interajam resignificando suas práticas, a partir da singular historicidade de cada um. A partir dessas considerações

sobre o caráter de ubiquidade da Educação *online*, compreendemos que essa abordagem, por se representar pela interação mediada pelas TIC, pode se constituir, também, por um movimento de performancividade digital (OIKAWA, 2016).

Partimos do construto de performance como sendo meios que permitem compreender as interações entre as pessoas, por meio de um processo de negociação permanente, mediada pelos meios digitais (OIKAWA, 2016). Assim, o movimento performático da Educação *online* permitiu aos graduandos perceberem características discentes e docentes inerentes a ele. Quanto à performancividade discente, os aspectos que mais se repetiram nas anotações do diário virtual foram: aprendizagem significativa, autonomia, conhecimento, interação, comunicação.

Figura 02: Performancividade do discente na Educação *online*.



Fonte: Diário *online*, disponibilizado pelos graduandos.

A aprendizagem significativa, enquanto processo a ser construído, caracteriza-se, na Educação *online*, pelo movimento de compreensão e de reelaboração do conhecimento. Nesse sentido, entendemos como necessária a participação ativa do estudante sobre a informação, em um processo racionalmente comunicativo (HABERMAS, 2012), o que possibilita a emancipação intelectual do sujeito aprendente. Sobre isso, Santos (2006, p. 34) apresenta que

A promoção da aprendizagem significativa se fundamenta num modelo dinâmico, no qual o aluno é levado em conta, com todos os seus saberes e interconexões mentais. A verdadeira aprendizagem se dá quando o aluno (re)constrói o conhecimento e forma conceitos sólidos sobre

o mundo, o que vai possibilitá-lo agir e reagir diante da realidade.

Esse modelo educacional impõe, decerto, modificações no desempenho de aprendizagem dos alunos que, a partir de movimentos interativos, tornam-se cada vez mais autônomos intelectualmente. A autonomia, entendida neste estudo a partir das concepções de Habermas (2012), é construída pela participação em práticas discursivas, que levem em conta princípios teórico-críticos sobre os assuntos tematizados, com vistas a alcançar o entendimento mútuo. Dessa forma, o estudante, enquanto ser autônomo na Educação *online*, constrói conhecimento a partir da interatividade (ação

discursiva) com outros sujeitos, visando à criação de posicionamentos críticos. Esses posicionamentos foram evidenciados durante a reflexão dos graduandos quanto ao próprio ensino *online*; entretanto, esses sujeitos, em muitos momentos, relacionaram esse movimento de práxis como Educação a Distância, como vimos nos relatos a seguir:

Na Educação a distância, uma vez que o estudante é percebido como um sujeito que precisa ser afetado para desempenhar e a partir de então se tornar um modificador do seu meio, os recursos virtuais devem facilitar o progresso do ensino, tornando-o dinâmico e interativo (THAIS).

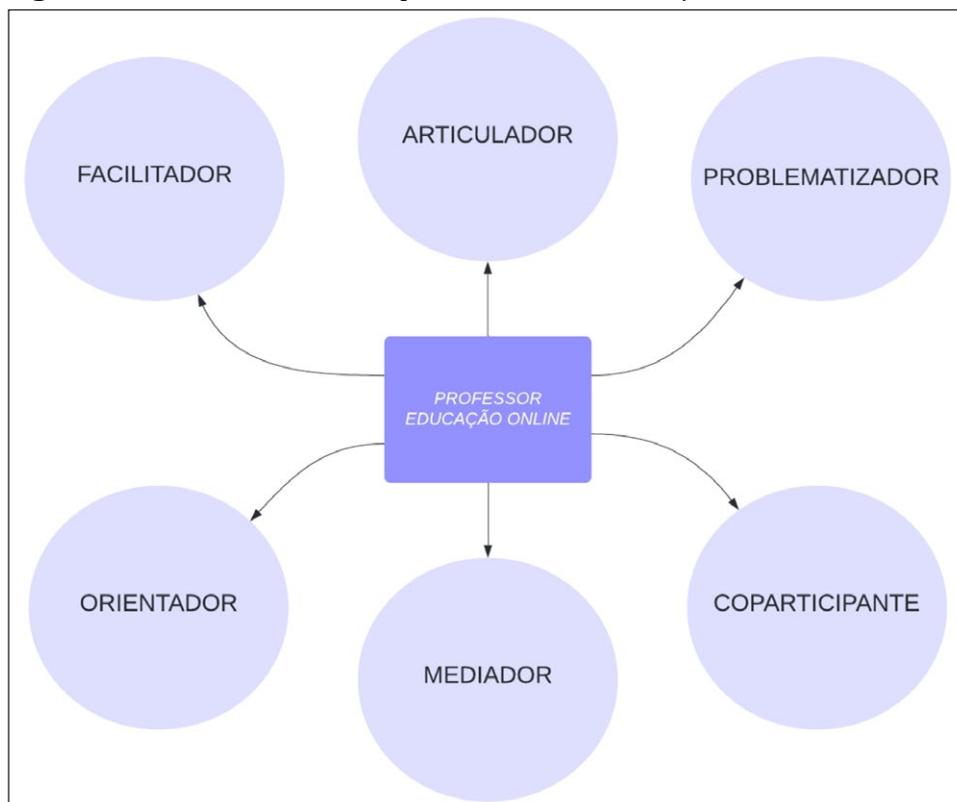
[...] fica evidente que esta modalidade de ensino possibilita a aprendizagem, de forma significativa, é democrática ofertando o curso em que as pessoas podem ter acesso e estudar em casa, destacando aqui a relevância das tecnologias digitais por favorecer a interação (LEILA)

Pelos depoimentos, interpretamos que as estudantes fazem referência às contribuições da Educação *online* no cenário educacional como uma modalidade que, para além do uso

de aparatos tecnológicos e do desenvolvimento de conteúdos digitais, poderá constituir-se em processos interativos entre os sujeitos envolvidos – professores e estudantes –, como também entre estes, os conteúdos e as TIC, visando ao ensino e à aprendizagem mais dinâmicos. Há, aí, um movimento que vai da integração de conteúdos à integração de pessoas, com vistas à criação de novos conteúdos e de produção de conhecimentos.

Portanto, em relação à performancividade docente na Educação *online*, os graduandos destacaram como características do professor ser facilitador, articulador, problematizador, orientador, mediador da aprendizagem, a partir de um processo constante de coparticipação na produção de conhecimento e da interação entre conteúdo pedagógico e usabilidade das TIC. A partir dessa caracterização, tem-se um “polidocente” (MILL, 2010), que, entre suas funções, associa conhecimentos pedagógicos, metodologias de ensino, conhecimento de conteúdo disciplinar e conhecimento tecnológico.

Figura 03 - Características do “polidocente” da Educação *online*.



Fonte: Diário *online*, disponibilizado pelos graduandos.

Essa polidocência atribuída ao professor da Educação *online* apresenta a esse profissional a necessidade de, além de organizar situações de ensino que tenham como princípio a implementação de aspectos técnicos (utilização de interfaces dos AVA como meios para a construção de conhecimento, por exemplo) e pedagógicos (propiciar metodologias que atendam a diferentes estilos de aprendizagem), a necessidade de os integrar ao desenvolvimento do conhecimento de conteúdo disciplinar. Como assegura Mizukami (2014, p. 169), “isso implica ter o conhecimento tecnológico como um terceiro grupo de conhecimentos a ser acrescentado ao do conhecimento pedagógico e ao do conhecimento de conteúdo específico”.

O conhecimento a respeito de mecanismos tecnológicos, a baixa qualidade de conexão de internet e a gestão de tempo para a realização das atividades solicitadas pelo componente tornaram-se, no entanto, os maiores desafios dos graduandos em relação à (ciber)formação no Moodle. Sobre isso, Sheila apresentou, no diário virtual: “Através de varias angustias (sic) presentes no decorrer da disciplina pude perceber o quanto não é fácil cursar a faculdade a distância, na qual requer comprometimento, disponibilidade e autonomia no que concerne ao uso pedagógico das tecnologias (sic)”.

Ainda apresentando essas dificuldades, a graduanda Jenifer discorreu da seguinte maneira:

No início, fiquei confusa, perdida, era muita informação, parecia muito complicado, pensei em desistir, fiquei chateada em alguns momentos, ficava triste por não saber manusear o computador, que nos dias atuais se tornou uma ferramenta importantíssima para nossa sociedade, principalmente para aqueles (as) que não podem e não tem tempo de cursar uma universidade presencial. Então pensei se eu desistir agora, depois por certo vou mim arrepende, pensei mais um pouco, e resolvi enfrentar esse obstáculo que surgia em minha vida, talvez a minha dificuldade maior tenha sido por não ter acesso as novas tecnologias na época em que eu estudei no ensino fundamental e ensino médio.

O depoimento da estudante representa a fala de muitos profissionais da educação, na atualidade, ao se depararem com movimentos de transformação e de incertezas, no que diz respeito ao uso das TIC no ensino *online*. É, nesse sentido, desafiador, porque exige dos estudantes pré-disposição, organização e o uso autoral das tecnologias. A partir dos relatos, percebemos que, para que as atividades pedagógicas no componente TEC II se desenvolvessem através da práxis, o professor/formador precisou colocar-se como incentivador e produtor de novas formas de pensar e ver a ação pedagógica, como contínuo mediador de reflexões sobre atos e circunstâncias que interligam os conhecimentos tecnológicos a específicos disciplinares. Nesses moldes, entendemos que a práxis educativa mediada pelas TIC, enquanto fazer humano, englobou diversos saberes que envolvem a profissionalidade do docente na Educação *online*. Nesse processo construtivo e diversificado de aprendizagens, as TIC, além de promoverem alterações na concepção de ensino e de aprendizagem desses estudantes, contribuíram para a modificação dos papéis dos atores sociais envolvidos na (ciber)formação.

Considerações finais

As palavras que teceram este texto foram Educação *online* e (ciber)formação, porque “toda ação principia por uma palavra pensada. Palavra pegante, dada ou guardada, que vai rompendo rumo” (ROSA, 1994, p. 245). O estudo seguiu seu rumo principal que foi a reflexão sobre ações discursivas de futuros professores da Educação Básica, a partir das suas vivências e experiências registradas no diário virtual, durante o *espaçotempo* da (ciber)formação, realizada no componente TEC II.

A reflexão epistemológica tecida nos diários virtuais sobre a Educação *online* realizada pelos graduandos em Pedagogia nos levou a inferir a importância que os processos formativos, mediados pelos AVA, possuem na cibercultura.

Assim, a (ciber)formação, na plataforma Moodle, despertou para um fazer pedagógico que contemplou práticas desafiadoras, as quais contribuíram para que o futuro professor ampliasse seu universo social e cultural pela construção de conhecimento e realização de reflexão sobre a práxis educativa na cibercultura.

Certamente, navegar pelo universo dos futuros professores foi relevante para a compreensão de que é urgente problematizar a práxis do professor da Educação Básica, sobretudo no que concerne à necessidade de formação para atualização, inovação e criatividade, reconstrução de metodologias, a fim de que esses sujeitos tenham condições de atender às demandas do contexto social marcado por grandes transformações tecnológicas.

Nesse sentido, intuímos que esse *espaço-tempo* de (ciber)formação, construída a partir dos pressupostos da racionalidade comunicativa, oportunizou ao futuro professor assumir diferentes papéis durante o processo, que perpassaram por conhecimentos quanto à usabilidade das TIC, às metodologias pedagógicas e aos conteúdos específicos disciplinares. Aos futuros professores foi dada a oportunidade de vivenciar práticas *online* que os levaram a testar seus limites, que lhes fizeram movimentar-se da sala de aula física à sala de aula virtual.

Inferimos que a (ciber)formação realizada promoveu uma concepção de reculturação, reestruturação e reorganização da ação educativa, tendo em vista que tanto discentes quanto docentes assumiram papéis ativos durante o processo formativo. O AVA representou, então, um *espaçotempo* da práxis, ao associar situações de trabalho, por meio das interfaces tecnológicas, a um exercício sistemático de teorização-reflexiva, com o intuito de gerar a autonomia do docente em formação.

Não se constituiu, assim, como uma formação fragmentada e descontínua, tendo em vista que engendrou e fez convergir novos espaços, tempos e culturas, como é o caso da cultura digital. Nesse sentido, exigiu novas ideologias educacionais, que propiciaram organizar si-

tuações de aprendizagem, planejar e propor outras atividades e outras formas de mediar a ação educativa, ao favorecer a construção de conhecimentos pelos atores educacionais e, por fim, propiciando a interaprendizagem e a aprendizagem reflexiva.

REFERÊNCIAS

ALAVA, Seraphin. **Ciberespaço e formações abertas**: rumo a novas práticas educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALVES, Lynn. Um olhar pedagógico das interfaces do Moodle. In: ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra. **Moodle**: Estratégias Pedagógicas e Estudos de Caso. Salvador: Eduneb, 2009.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, maio/ago. 2003.

ALVES, Taíses Araújo da Silva; SOUSA, Robson Pequeno de. Formação para a docência na educação online. In: SOUSA, Robson Pequeno de; BEZERRA, Carolina Cavalcanti; SILVA, Eliane de Moura; MOITA, Filomema Maria Gonçalves da Silva (Orgs.). **Teorias e práticas em tecnologias educacionais** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016, p. 39-66.

ANECLETO, Úrsula Cunha. Ambiente Moodle e ampliação do letramento digital: experiência com gênero emergente fórum de discussão. **Revista Observatório**, Palmas, v. 4, n. 5, p. 182-205, ago., 2018.

ARDOINO, Jacques. **Para uma pedagogia socialista**. Brasília. Editora Plano, 2003.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Editora Paz e Terra. 1999.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (org.). **A sociedade em rede**: do conhecimento à ação política. Versão digital, 2005. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/329970512>. Acessado em: 01 de dezembro de 2019.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CAPUTO, Stela Guedes (Orgs.). Diário de pesquisa na cibercultura: narrativas multirreferenciais com os cotidianos. Rio de Janeiro: Omodê, 2018. p. 71-89.

HABERMAS, Jürgen. **Jürgen Habermas**: obras escolhidas. Volume I. Tradução Lumir Nahodil. Lisboa: Edições 70, 2010.

- HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. Vol 1. Tradução Paulo Astor Soethe. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LEMOS, André; CUNHA, Paulo (org.). **Olhares Sobre a Cibercultura**. Sulina, Porto Alegre, 2003.
- LEMOS, André. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. **Cibercultura e Mobilidade: a Era da Conexão**. XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Uerj – 5 a 9 de setembro de 2005. Acessado em 10 de abril de 2020.
- LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 4.ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1993.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- MASETTO, Marcos T. **O professor na hora da verdade**. São Paulo: Avercamp, 2009.
- MILL, Daniel. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Márcia Rosenfeld Gomes de. **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010. p. 23-40.
- MIZUKAMI, M. G. N. Formadores de professores e educação a distância: algumas aprendizagens. In: REALI, A. M. M. R.; MILL, D. **Educação a distância e tecnologias digitais**. Reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 149-172.
- MONTEMÓR, Walkyria. As tecnologias digitais e as mudanças educacionais. In: JESUS, Dánie Marcelo de; MACIEL, Ruberval Franco (Org). **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada vol. 44, Campinas, SP: Pontes, 2015, p.7-11.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1994.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- OIKAWA, Erika. Dinâmicas relacionais contemporâneas: visibilidade, performances e interações nas redes sociais da internet. In: PRIMO, Alex (org.). **Interações em rede**. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- RAMAL, Andrea Cecilia. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Diário de pesquisa e aprendizagem multirreferencial na cibercultura**. In: SANTOS, Edméa (org). Diário online: dispositivo multirreferencial de pesquisa-formação na cibercultura. Portugal: White Books, 2014.
- ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.
- SANTOS, Edméa. Educação Online: **cibercultura e pesquisa-formação na prática docente**. Tese (doutorado) 2005. Salvador: UFBA, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11800/1/>. Acesso em: 10 de abril de 2020.
- SANTOS, Edméa. **Educação Online para além da EAD: Um Fenômeno Da Cibercultura**. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>. Acessado em 30 março de 2020.
- SANTOS, J. C. F. O desafio de promover a aprendizagem significativa. **Revista UNIABEU**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 29-37, 2006.
- SANTOS, Edméa; WEBER, Aline. **Diários-online: cibercultura e pesquisa-formação multirreferencial**. In: SANTOS, Edméa (org.). Diário online: dispositivo multirreferencial da pesquisa-formação na cibercultura. Santo Tirso (PT): Dinâmicas educacionais contemporâneas, 2014.
- SILVA, Marco. **Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE

COMUNICAÇÃO. Anais do XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação, Campo Grande: CBC, set. 2001.

SILVA, Obdália S. Ferraz; ANECLETO, Úrsula Cunha. Formação docente na cultura digital: por uma prática pedagógica ética e humanista. In: JEREZ, Sergio Alejandro Rodríguez (Org.). **Enseñar y Educar en la Civilización Digital**. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda, 2018.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.). **Educação Superior e Formação de Professores: questões atuais**. São Paulo: Hipótese, 2017.

SCHWARTZMAN, Simon. **Ciência, universidade e ideologia: a política do conhecimento**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TREVISOL, Marcio G. A ação comunicativa e pedagogia: alguns apontamentos sobre educação e mídia. **V CINFE - Congresso Internacional de Filosofia e Educação**. Caxias do Sul-RS, maio/2010. Disponível em http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico7/Acao%20comunicativa%20e%20pedagogia%20alguns%20apontamentos%20sobre%20educacao%20e%20midia.pdf. Acessado em 25 de março de 2020.

VALENTE, José Armando. **Diferentes abordagens de Educação a Distância**. Campinas: NIED/UNICAMP, 2001.

Recebido em: 14/04/2020
Aprovado em: 25/01/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.