
CRONOTOPOS NA CIBERCULTURA: TECNOLOGIAS, LETRAMENTOS DIGITAIS E FORMAÇÃO DOCENTE

CHRONOTOPES IN CYBERCULTURE:
TECHNOLOGIES, DIGITAL LITERACIES AND TEACHER TRAINING

CRONOTOPOS EN CIBERCULTURA:
TECNOLOGÍAS, LETRAMENTOS DIGITALES Y FORMACIÓN DOCENTE

Ivanda Maria Martins Silva¹

RESUMO

Pretende-se refletir sobre a noção de cronotopia, estudada por Bakhtin (2014), tendo em vista as relações indissociáveis entre tempo e espaço no cenário da pandemia de Covid-19, no qual as conexões entre tecnologias e educação transformaram-se continuamente. A necessidade de isolamento social e a paralisação de aulas presenciais nas escolas e universidades foram determinantes no redimensionamento das interações cronotópicas e dialógicas entre os sujeitos. Docentes e discentes tiveram que se adaptar, rapidamente, em função de desafios a partir da crescente inserção de recursos tecnológicos em práticas de Ensino Remoto Emergencial - ERE, Educação a Distância - EAD, e outras experiências pedagógicas. As confusões epistemológicas entre ERE e EAD refletiram-se em processos de ensino e aprendizagem mediados pelas tecnologias digitais. O cronotopo pandêmico destacou a necessidade de formação docente para ampliar práticas de letramentos digitais de professores e discentes, com foco em usos críticos, reflexivos e pedagógicos das tecnologias.

PALAVRAS-CHAVE: Cronotopo. Letramentos digitais. Formação docente. Tecnologias digitais.

ABSTRACT

It is intended to reflect on the notion of chronotopia, studied by Bakhtin (2014), in view of the inseparable relationships between time and space in the scenario of the Covid-19 pandemic, in which the connections between technologies and education have been continuously transformed. The need for social isolation and the stoppage of face-to-face classes at schools and universities were decisive in resizing chronotopic and dialogic interactions between subjects. Teachers and students had to adapt quickly, due to the challenges arising from the increasing insertion of technological resources in Emergency Remote Teaching practices - ERT, Distance Education - DE, and other pedagogical experiences. The epistemological confusions between ERT and DE were reflected in teaching and learning processes mediated by digital technologies. The pandemic chronotope highlighted the need for teacher training to expand digital literacy practices of teachers and students, focusing on critical, reflective and pedagogical uses of technologies.

KEYWORDS: Chronotope. Digital literacy. Teacher training. Digital technologies.

¹ Doutora em Letras - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, PE - Brasil. Professora Associada - Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) - Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia. Recife, PE - Brasil. **E-mail:** ivanda.martins@ufrpe.br

Submetido em: - 25/01/2023 - **Aceito em:** 10/05/2023 - **Publicado em:** 17/06/2024

RESUMEN

Se pretende reflexionar sobre la noción de cronotopía, estudiada por Bakhtin (2014), ante las relaciones inseparables entre tiempo y espacio en el escenario de la pandemia de la Covid-19, en el que las conexiones entre tecnologías y educación se han ido transformando continuamente. La necesidad del aislamiento social y la paralización de las clases presenciales en colegios y universidades fueron determinantes para redimensionar las interacciones cronotópicas y dialógicas entre sujetos. Docentes y estudiantes debieron adaptarse rápidamente debido a los desafíos derivados de la creciente inserción de recursos tecnológicos en las prácticas de Enseñanza Remota de Emergencia- ERE, Educación a Distancia - EAD, y otras experiencias pedagógicas. Las confusiones epistemológicas entre ERE y EAD se reflejaron en procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías digitales. El cronotopo pandémico destacó la necesidad de formación docente para ampliar las prácticas de letramentos digitales de docentes y estudiantes, enfocándose en usos críticos, reflexivos y pedagógicos de las tecnologías.

PALAVRAS-CLAVE: Cronotopo. Letramentos digitales. Formación docente. Tecnologías digitales.

1 TRILHAS INICIAIS NAS TRAVESSIAS DA CIBERCULTURA

A cibercultura é um conceito apresentado por Pierre Lévy, filósofo, sociólogo e pesquisador que estuda temas, como: revolução tecnológica, democracia digital, hipertextualidade, árvores do conhecimento, engenharia dos laços sociais, humanidades digitais e a dimensão do virtual. Na perspectiva do autor, a cibercultura envolve o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (Lévy, 1999, p. 17). Nessa abordagem, a cibercultura caracteriza-se por princípios imbricados, tais como: o caráter fluido, dinâmico e caleidoscópico do ciberespaço, a criação de comunidades virtuais, a interatividade e a expansão da inteligência coletiva.

O ciberespaço funciona como suporte da inteligência coletiva, compreendendo-se esta caracterizada pelas novas formas de pensamentos e comportamentos diante de conexões sociais que se tornam viáveis pela utilização das redes abertas na internet. No cenário de expansão da inteligência coletiva, surgem vários desafios citados por Lévy (1999): 1) *isolamento e sobrecarga cognitiva*: estresse pela comunicação intensa e pelo trabalho diante das telas; 2) *dependência digital*: vício na navegação ou em jogos em mundos virtuais; 3) *dominação*: reforço dos centros de decisão e de controle, domínio quase monopolista de algumas potências econômicas sobre funções importantes da rede; 4) *exploração*: teletrabalho vigiado, formas de monitoramento e exploração no campo das relações sociais mediadas pelas tecnologias digitais; 5) *bobagem coletiva*: rumores, conformismo em rede ou em comunidades virtuais, acúmulo de dados sem qualquer informação. Esses desafios, apontados por Lévy (1999), tornaram-se bem atuais com o advento da pandemia de Covid-19 que reconfigurou as relações dos sujeitos com as tecnologias digitais. Foi preciso uma pandemia para que as pessoas comesçassem a (re)pensar os laços sociais na cibercultura e o lugar das tecnologias em vários campos, tais

como: na educação, no mundo do trabalho, na telemedicina, na cultura, no comércio eletrônico, e em vários outros setores.

O cenário da pandemia parece ter evidenciado ainda mais os abismos sociais e os processos de exclusão digital no retrato de um Brasil em crise, considerando-se, sobretudo, o contexto da educação que reflete as “fraturas sociais”. As relações entre tecnologias e educação transformam-se continuamente na cibercultura e representam as contradições sociais quanto às desigualdades no acesso ao aparato tecnológico. Em diálogo com esses processos, as escolas e as universidades sentiram os impactos da pandemia e tiveram que repensar estratégias para a inserção das tecnologias nas mediações pedagógicas diante da interrupção das atividades presenciais nos momentos mais delicados do cenário pandêmico.

O tempo-espaço da pandemia de Covid-19 transformou as vivências pedagógicas de docentes e discentes em interação com as tecnologias digitais. No cenário dinâmico da cibercultura e diante da interrupção de aulas presenciais em escolas e universidades brasileiras, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) configurou-se como “novo” desafio para docentes e discentes. Diversos artigos foram publicados, no ano de 2020, quando pesquisadores e estudiosos estavam se apropriando de reflexões teórico-metodológicas sobre o ERE. Destacamos, aqui, os trabalhos de Moreira; Henriques e Barros (2020); Oliveira; Corrêa e Morés (2020); Moreira; Schlemmer (2020). Moreira; Henriques e Barros (2020) avaliaram a transição do ERE para uma educação digital em rede. Os autores apresentam, resumidamente, os princípios básicos para o *design* de um ambiente *on-line*, tendo em vista a organização, seleção de recursos, preparação e avaliação de e-atividades de aprendizagem. Oliveira; Corrêa e Morés (2020) descreveram experiências no cenário do ERE, tendo em vista a instrumentalização sobre tecnologias digitais via curso de formação docente. Na ótica de Moreira e Schlemmer (2020), o ERE demandou que professores e estudantes migrassem para o universo *on-line*, transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem. No contexto do ERE, “os docentes precisaram por força da urgência, em um curto espaço de tempo, reaprender/refazer sua forma de acesso aos estudantes, encaminhar atividades e acompanhar de modo mais individual a trajetória de cada um.” (Castaman; Rodrigues, 2020, p. 09).

Certamente, as relações cronotópicas foram transformadas no cenário dinâmico da cibercultura, sobretudo, com o advento do Ensino Remoto Emergencial. Os professores sentiram a necessidade de processos formativos em diálogo com as demandas de aprendizagem dos discentes em face dos usos pedagógicos das tecnologias digitais. O tempo-espaço docente transformou-se e as condições laborais da docência tiveram que ser adaptadas para a práxis pedagógica nos meios virtuais. Neste ensaio, buscamos refletir

sobre a noção de cronotopia, estudada por Bakhtin (2014), tendo em vista relações dialógicas entre os índices espaciais e temporais dos cronotopos dos (des)encontros, com vistas a ampliar o debate sobre as conexões entre tecnologias, letramentos digitais e formação docente nas múltiplas travessias cronotópicas, caminhando no “*grande sertão*” da educação brasileira. Em *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa, o narrador Riobaldo reflete sobre sua travessia no Sertão, cenário que assume dimensão simbólica ao longo da narrativa. Metaforicamente, na ótica de Riobaldo, o “*sertão não tem janelas nem portas; o sertão está em toda parte; o sertão é do tamanho do mundo*” (Rosa, 1986). O cronotopo pandêmico vem provocando novos olhares sobre as relações de educadores/as e educandos/as com as tecnologias. Neste “*Sertão*”, “*somos muitos Severinos, iguais em tudo na vida*” (Melo Neto, 2016), e vamos traçando nossos caminhos nas travessias cronotópicas, nesse cenário tão árido e desafiador da educação contemporânea.

2 EAD, ERE E (DES)ENCONTROS NA “ESTRADA” DO CRONOTOPO PANDÊMICO

Inspirado na teoria da relatividade de Einstein, o pensador russo Bakhtin (2014) propõe a noção de cronotopo, segundo a qual o tempo (*cronos*) e o espaço (*topos*) funcionam dialogicamente na arquitetura da obra literária, na medida em que “ocorre a fusão dos índices espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto. O tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história” (Bakhtin, 2014, p. 211).

A noção de cronotopia extrapola os estudos no campo literário e revela-se atual, quando pensamos na dimensão da semiose sociocultural, nas relações entre os sujeitos e as tecnologias digitais na cibercultura. Na ótica bakhtiniana, o “cronotopo do encontro” liga-se ao “cronotopo da estrada”. Na estrada, cruzam-se, num único ponto espacial e temporal, os caminhos e os destinos das mais diferentes pessoas, representantes de todas as classes sociais, idades, religiões, vozes, ideologias, nacionalidades. No cronotopo da estrada, “as séries espaciais e temporais dos destinos e das vidas dos homens se combinam de modo peculiar, complicando-se e concretizando-se pelas distâncias sociais que são superadas” (BAKHTIN, 2014, p.355).

Trazendo essa metáfora bakhtiniana da cronotopia para o cenário atual da educação, podemos dizer que a “estrada” da pandemia promoveu (des)encontros entre docentes, discentes e tecnologias. No cenário da pandemia de Covid-19, a necessidade de isolamento social e a paralisação de aulas presenciais nas escolas e universidades foram determinantes no redimensionamento das relações cronotópicas e dialógicas entre os sujeitos. Tivemos que nos adaptar rapidamente a novos comportamentos, em função de desafios importantes a partir da crescente inserção de recursos tecnológicos em modelos de trabalho remoto,

práticas de Ensino Remoto Emergencial - ERE, Educação a Distância - EAD, e outras experiências pedagógicas.

No campo da educação, os/as docentes buscaram alternativas para (re)pensar usos pedagógicos das tecnologias e aprimorar práticas de letramentos na cibercultura. As experiências com educação mediada por tecnologias começaram a fazer parte da rotina de educadores/as e educandos/as, os/as quais precisaram reinventar percursos de ensino e aprendizagem com apoio de recursos tecnológicos. Na ótica de Coll, Mauri e Onrubia (2010), as relações dos professores e dos alunos com as tecnologias precisam ser compreendidas com base no triângulo interativo: 1) relação do/a professor/a com as tecnologias para potencializar a construção do conhecimento pelo/a discente; 2) relação dos/as alunos/as com as tecnologias em processos de aprendizagens; 3) mescla das duas relações anteriores, com o/a professor/a como mediador/a nas interações entre estudantes e tecnologias. Nessas relações, os cronotopos dos docentes e dos discentes tiveram que ser ajustados ao tempo-espaço pandêmico, criando-se outras relações com processos de ensino e aprendizagem mediados pelos recursos tecnológicos.

Universidades e escolas começaram a desenvolver experiências com o ERE, o qual envolve práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais, tendo em vista atividades não presenciais realizadas por meio de interações síncronas e/ou assíncronas, diferindo da EAD, que conta com marco legal próprio (Brasil, 2017). Conforme Arruda (2020), o ERE diferencia-se da EAD “pelo caráter emergencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial” (Arruda, 2020, p. 9). Diversas confusões epistemológicas entre EAD, ERE, Educação *Online* e ensino híbrido começaram a surgir nesse cenário. Logo no início da pandemia, ainda em agosto de 2020, Edméa Santos publicou artigo sobre essas reflexões. Trazemos aqui as valiosas contribuições da pesquisadora:

Os professores encontram seus alunos no dia e hora da agenda presencial, só que agora com mediação digital. O ciberespaço é subtilizado como lugar de encontro, cabendo ao recurso assíncrono apenas o acesso a conteúdos e material de estudo da disciplina. Alguns docentes abrem discos virtuais nas nuvens, outros postam em plataformas diversas. Mas ninguém conversa com ninguém fora da hora marcada. Aqui temos o que atualmente em tempos de pandemia da covid-19 chamamos de “ensino remoto”. Ensino remoto não é EAD e muito menos Educação *Online*. A tecnologia avançou, a rede tem melhores conexões. Mas a postura comunicacional é restrita ao dia e hora marcados. Isso tudo, multiplicado por 7, 8, 9 ou 10 unidades curriculares e ou disciplinas, tem entediado alunos e desgastado docentes. Exaustão e traumas estão sendo instituídos. O ensino remoto tem deixado suas marcas... para o bem e para o mal (Santos, 2020, *on-line*).

Concordamos com Santos (2020), “ensino remoto não é EAD e nem Educação Online”, embora muitos/as educadores/as ainda estejam confundindo tais noções. Essa confusão conceitual pode conduzir a práticas pedagógicas monológicas, ainda centralizadas na imagem do/a professor/a, e distantes das potencialidades que o ciberespaço e a cibercultura propiciam em tempos de avanços tecnológicos. O cronotopo pandêmico revelou-se oportuno para que a cibercultura fosse explorada na democratização do acesso a recursos educacionais, gêneros digitais, redes sociais, hipertextos, hipermídia, com foco em aprendizagens abertas, ubíquas, flexíveis, imersivas e criativas. No entanto, durante a pandemia de Covid-19, o movimento da educação seguiu passos, ainda limitados, rumo ao ERE, como modelo capaz de representar as dinâmicas de aulas similares aos padrões da presencialidade. Cremos que o ERE, provavelmente, contribuiu para dar continuidade às aulas e às atividades ancoradas no paradigma do presencial, mas não conseguiu alcançar, plenamente, a riqueza da cibercultura, compreendendo-se esta em suas múltiplas dimensões híbridas, multimodais, hipertextuais, hipermidiáticas, propiciando ubiquidade e flexibilidade nas experiências de aprendizagens abertas, colaborativas e em rede.

Os espaços virtuais de aprendizagem transformaram-se em metáforas das salas de aulas presenciais, com a voz dos/as docentes em primeiro plano e os/as discentes agora “enfileirados” na virtualidade, com suas câmeras desligadas, com suas dificuldades de aprendizagem nos “novos” modelos propostos. Os desenhos pedagógicos para os espaços virtuais priorizaram modelos fixos, com horários previamente agendados, sem reflexões sobre os encontros e os desencontros entre os cronotopos de docentes e discentes, com suas dificuldades de acesso aos recursos tecnológicos, seus problemas de conectividade, suas questões socioemocionais diante da ansiedade e do medo provocados pela pandemia.

A urgência do apelo tecnológico foi tão intensa que, em lugar de desacelerar para se repensar a educação em face das adversidades enfrentadas, o caminho trilhado foi o oposto. Docentes e discentes ficaram atônitos/as, sem formações específicas para usos pedagógicos das tecnologias, e foram “atropelados/as” pelo “bombardeio” de ferramentas, aplicativos, plataformas digitais e “novos” modelos/formatos educativos. Além disso, as confusões epistemológicas entre EAD e ERE continuaram nas trilhas de aprendizagens dos sujeitos nesse “sertão” da educação no cronotopo pandêmico. Behar (2020), a partir de sua vasta experiência no campo da Educação a Distância, também analisou as distinções entre ERE e EAD. Conforme a autora:

No ERE, a aula ocorre num tempo síncrono (seguindo os princípios do ensino presencial), com videoaula, aula expositiva por sistema de webconferência, e as atividades seguem durante a semana no espaço de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de forma assíncrona. A presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula presencial é “substituída” por uma presença digital numa aula online, o que se chama de ‘presença social’. Essa é a forma como se projeta a presença por meio da tecnologia. Na EAD é preciso criar um Modelo Pedagógico. Este é constituído por uma arquitetura pedagógica composta pelos aspectos organizacionais, de conteúdo, metodológicos, tecnológicos e as estratégias pedagógicas a serem empregadas. Esse modelo é voltado para alunos, professores, tutores e, também, gestores, compreendidos como os sujeitos da EAD (Behar, 2020, *on-line*).

Destacamos, nas palavras de Behar (2020), a ideia de “arquitetura pedagógica” na EAD. Esta arquitetura contempla os modelos pedagógicos e envolve alguns componentes para a construção do currículo na EAD, tais como: planejamento da proposta pedagógica, organização do tempo pedagógico e dos cenários de aprendizagem nos ambientes virtuais, conteúdos e objetivos propostos, materiais didáticos, diretrizes metodológicas, ferramentas e recursos tecnológicos, instrumentos e critérios de avaliação, dentre outros. Segundo Behar (2009, p.24), o modelo pedagógico para EAD deve ser compreendido como um “sistema de premissas teóricas que representa, explica e orienta a forma como se aborda o currículo e que se concretiza nas práticas pedagógicas e nas interações professor/aluno/objeto de estudo”. Com base nas reflexões apontadas, podemos desenhar o quadro síntese a seguir.

Quadro 1. EAD e ERE: reflexões e distinções

EAD – Educação a Distância	ERE- Ensino Remoto Emergencial
Modalidade educacional historicamente consolidada no Brasil e regulamentada pelo MEC, com referenciais de qualidade específicos (Brasil, 2003; Brasil, 2017).	Proposta de Ensino Remoto Emergencial diante de situações educacionais específicas e temporárias. Soluções remotas e emergenciais de ensino/aprendizagem.
Arquiteturas curriculares e modelos pedagógicos específicos em diálogo com as características da modalidade EAD (Behar, 2009, 2020).	Currículo ancorado em modelos e formatos do ensino presencial, com adaptações para aulas remotas apoiadas por tecnologias.
Flexibilidade espacial/temporal nas interações entre docentes e discentes. Interações assíncronas destacadas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem- AVA.	Ênfase em interações síncronas entre docentes e discentes, priorizando-se modelo semelhante a <i>lives</i> , aulas ao vivo, com definição de horários fixos para transmissão.
Tempo da aula flexível. A própria concepção de aula é reconfigurada para os cenários virtuais de aprendizagem, com base em ferramentas, recursos e atividades propostas em AVA (fóruns, <i>wikis</i> , <i>webquests</i> , glossários interativos, <i>quiz</i> , lições, diários de aprendizagens, portfólios de pesquisas, etc).	Tempo da aula similar ao ensino presencial, de acordo com o horário de matrícula do/a discente.

Usos de plataformas específicas para a organização das salas de aulas virtuais (AVA, plataformas digitais, repositórios digitais, redes de aprendizagem etc.)	Uso de plataformas digitais no modelo de webconferências, além de outros recursos tecnológicos para apoiar a aprendizagem de estudantes.
Sistema complexo, formado por subsistemas: gestão acadêmica, suporte tecnológico, tutoria, materiais didáticos, gestão pedagógica, gestão de polos, infraestrutura tecnológica, entre outros (Moore e Kearsley, 2007).	Modelo de usos tecnológicos com acesso a dispositivos e plataformas de rápida navegação.
Materiais didáticos, objetos de aprendizagem e recursos educacionais específicos elaborados em sintonia com as características da modalidade EAD, buscando minimizar as distâncias espaciais/temporais entre docentes e discentes. Professores/as autores/as, elaboradores/as de conteúdos pedagógicos no campo da EAD.	Materiais didáticos usados no modelo presencial, com adaptações para os meios digitais. Os/as docentes usam materiais didáticos ou livros/textos já disseminados no mercado editorial.
EAD não é uma simples separação geográfica/temporal entre discentes e docentes, mas sim um conceito pedagógico. Envolve planejamento pedagógico, modelo pedagógico, “didática intercomunicativa” (Silva, Silva e Oliveira, 2020), canais de comunicação e recursos educacionais específicos.	Planejamento didático-pedagógico adaptado do paradigma presencial para os meios digitais.
“Polidocência” (Mill, Ribeiro e Oliveira, 2010): equipe multidisciplinar na composição da/s docência/s, diversidade de sujeitos e com diferentes papéis nas mediações pedagógicas (professor/a autor/a, professor/a mediador/a no AVA, professor/a tutor/a, assistente pedagógico, designer pedagógico, designer de aprendizagens, e outros).	Docência centralizada na figura do/a professor/a mediador/a das lives/aulas ao vivo. Não há a figura do/a tutor/a ou de outros atores nas mediações pedagógicas <i>on-line</i> , como ocorre no modelo EAD.
Diálogo educacional para apoiar a “distância transacional” (Moore, 2002) como espaço psicológico e comunicacional entre docentes e discentes. O diálogo educacional pode ser visualizado em materiais didáticos, recursos educacionais abertos, videoaulas, <i>podcasts</i> , roteiros de estudos, fóruns virtuais, enfim, em diferentes recursos didáticos/tecnológicos e cenários de interação com os/as discentes.	Modelos de aulas expositivas dialogadas com ênfase na imagem do/a docente como comunicador/a - mediador/a.
Autonomia do/a discente na construção de aprendizagens ativas/significativas mediadas por recursos educacionais, interações com docentes, tutores/as, mediadores/as e tecnologias digitais. Autonomia construída, de modo contínuo, por meio de orientações individualizadas e aprendizagens colaborativas. Práticas de avaliação dialógica, com foco em: interatividade, avaliação formativa/interativa, flexibilidade espacial e temporal na produção de atividades avaliativas, momentos de avaliação presencial nos polos, de acordo com a regulamentação do MEC.	Discentes com aprendizagens significativas construídas com foco em orientações e nas mediações de docentes nas aulas ao vivo. Práticas de avaliação ancoradas em modelos recorrentes no ensino presencial, com horários específicos/fechados para realização de exames, provas, testes, simulados, etc.

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Ressaltamos que o quadro acima é apenas uma síntese reflexiva sobre EAD e ERE. Nesse sentido, as características apresentadas não podem ser compreendidas de forma dicotômica, de modo isolado, sem problematizações sobre diversos formatos de EAD ou ERE em diferentes cenários (escolas, universidades, ambientes corporativos privados etc.). É importante considerar que tais reflexões, também, estão imbricadas a diversas perspectivas filosóficas, pedagógicas, sociológicas e políticas subjacentes à organização de desenhos curriculares e processos de ensino/aprendizagem mediados por tecnologias digitais. Neste ensaio, adotamos as premissas de Santos (2020) e Behar (2020) quanto às distinções entre EAD e ERE, pois concordamos com as autoras sobre a necessidade de traçarmos conexões dialógicas entre os desenhos pedagógicos propostos, sempre reconhecendo suas singularidades e especificidades nos referidos campos conceituais. Nesse sentido, não podemos confundir a EAD com o ERE, ou vice-versa, para não correremos o risco de utilizar rótulos equivocados para a compreensão de cenários de educação mediada por tecnologias digitais.

Os preconceitos e as (des)informações equivocadas sobre EAD e ERE trouxeram à tona a necessidade de ampliar as reflexões sobre as relações entre educação e tecnologias digitais. As confusões foram tantas que, no campo da EAD, docentes começaram a imitar modelos de ERE, exigindo que os/as estudantes participassem de aulas/*lives* em tempo real, de modo síncrono, por meio de cobranças pontuais, como chamadas orais, listas de frequências, abertura de câmeras para exposição das telas. Nesse sentido, é importante revisitar aqui a abordagem de Belloni (2005):

Deve-se compreender a EaD como um tipo distinto de oferta educacional, que exige inovações ao mesmo tempo pedagógicas, didáticas e organizacionais. Os principais elementos constitutivos que a diferenciam da modalidade presencial são a ‘descontiguidade’ espacial entre professor e aluno, a comunicação diferida (separação no tempo) e a mediação tecnológica, característica fundamental dos materiais pedagógicos e da interação entre o aluno e a instituição (Belloni, 2005, p. 190).

A “*descontiguidade espacial entre professor e aluno*” e a “*comunicação diferida*”, marcadas pela separação no tempo e no espaço entre docentes e discentes, são características importantes apontadas por Belloni (2005) que revelam a flexibilidade da EAD, modalidade com vasta história no mundo e regulamentação no Brasil. Conforme o Decreto MEC nº 9.057, de 25 de maio de 2017, a EAD é uma modalidade educacional que prioriza a mediação didático-pedagógica por meio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC, com corpo profissional qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis na realização de atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil,

2017). Se, por um lado, docentes da EAD começaram a dar aulas ao vivo no modelo do ERE, por outro lado, docentes da Educação Básica iniciaram suas experiências com ERE, ainda confusos/as, fazendo alusões a aulas “a distância”, considerando modelos pedagógicos para EAD, como se estivessem praticando a EAD na educação infantil, nos anos iniciais do fundamental, na EJA ou no Ensino Médio regular.

Nas redes sociais, nas notícias televisivas, nas mídias digitais, nos compartilhamentos de “*fake news*”, as desinformações sobre modelos e modalidades de educação mediadas por tecnologias tornaram-se frequentes. De modo geral, nesses cenários discursivos, a EAD era (e ainda é) rotulada, muitas vezes, como menos eficaz que o ensino presencial, sendo compreendida apenas como alternativa para o período da pandemia, ou, ainda, interpretada como “modelo” de qualidade duvidosa em termos de avaliação da aprendizagem dos/as estudantes. As notícias das grandes emissoras de TV reforçavam que a educação brasileira estava “parada” no país e uma quantidade imensa de discentes era prejudicada com a suspensão de aulas. De modo geral, nessas notícias, a sobrecarga do trabalho docente, as questões socioemocionais vivenciadas pelos/as educadores/as quase sempre eram aspectos relegados a segundo plano. As confusões entre EAD e ERE eram reforçadas e o ensino presencial continuava sendo referenciado como sinônimo de “qualidade”, enquanto os demais “formatos/modelos” seguiam apresentados como “duvidosos”.

O fato é que, seja EAD, ERE, ensino híbrido ou ensino presencial, precisamos compreender a educação sob abordagens dialógicas e polifônicas em sintonia com o dinamismo da cibercultura. A tecnologia já faz parte das rotinas escolares e precisamos caminhar rumo a modelos híbridos, flexíveis, multifacetados, multidimensionais, polifônicos, multimodais, disruptivos, hipertextuais, capazes de mesclar aprendizagens em contextos presenciais e em outros cenários de “aprendizagens abertas/ubíquas” (Santaella, 2014) nas ilimitadas veredas da inteligência coletiva no ciberespaço. É importante pensarmos em modelos híbridos/*blended*, conforme já abordou Moran (2015):

Na educação acontecem vários tipos de *blended*: de saberes e valores, quando integramos várias áreas de conhecimento (no modelo disciplinar ou não); *blended* de metodologias, com desafios, atividades, projetos, games, grupais e individuais, colaborativos e personalizados. Também falamos de tecnologias *blended*, que integram as atividades da sala de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais. *Blended* também pode ser um currículo mais flexível, que planeje o que é básico e fundamental para todos e que permita, ao mesmo tempo, caminhos personalizados para atender às necessidades de cada aluno. *Blended* também é a articulação de processos mais formais de ensino e aprendizagem com os informais, de educação aberta e em rede (Moran, 2015, p. 24).

O *blended* merece ser compreendido como processo (pedagógico, histórico, social e cultural) em busca de uma educação aberta, dialógica, polifônica, híbrida, disruptiva e hipertextual. Como Moran (2015) aponta, a noção de *blended* está imbricada a questões que envolvem saberes, currículo, tecnologias, processos de ensino/aprendizagem, metodologias, espaços formais, informais e não formais de aprendizagens, superando-se apenas a visão restrita do *mix* entre *on-line* e *off-line*. É preciso entender que o ensino híbrido não se resume, apenas, a disponibilizar ferramentas tecnológicas, mas envolve a capacidade de potencializar o aprendizado de modo colaborativo e com base na personalização. É fundamental superar a monocronia, a monoespacialidade e o monologismo nos processos dinâmicos de ensinar e ensinar na cultura digital. Precisamos refletir sobre propostas de educação aberta, dialógica, *blended*, com foco na “pedagogia do encontro” (Nóvoa e Alvim, 2021), na abordagem dialógica (Freire, 2002), propiciando diálogos contínuos entre os diversos saberes de docentes e discentes em uma espécie de rede rizomática de interconexões limitadas.

Com a expansão do ciberespaço e da inteligência coletiva, a Educação Aberta - EA pode se transformar em proposta interessante, por meio de práticas pedagógicas abertas e inovadoras; acesso aberto a materiais educacionais; autonomia do/a estudante; aprendizagem ubíqua; usos de recursos/materiais educacionais abertos – REA (Santos, 2012). Vivemos a cultura do remix, na qual buscamos compartilhar, transformar e editar materiais, obras e recursos (Lessig, 2004). Na ótica de Lessig (2004), cultura livre é uma defesa de um novo conceito de cultura nascido com a era digital. Este conceito prega que todo conhecimento deve ser livre, de forma a possibilitar seu compartilhamento, distribuição, cópia e uso sem que isso afete a propriedade intelectual subjacente aos bens culturais. O autor recoloca a ideia de liberdade como condição fundamental para o desenvolvimento tecnológico/cultural.

Nesse cenário, a EA ganha força em distintos setores da sociedade com os avanços da tecnologia digital, intensificando-se a necessidade de propiciar acesso ao conhecimento para inovar práticas pedagógicas e incorporar a cultura do compartilhamento. Trata-se de um movimento histórico que busca valorizar a tradição de partilha de ideias e abarca uma “concepção progressista da educação, que eleva o conhecimento como bem comum da humanidade e busca promover a cultura de cocriação e compartilhamento de saberes” (Amiel, Gonsales, Sebriam, 2020, p. 27). A EA deve ser compreendida na estreita relação entre educação, política e tecnologia, considerando os direitos digitais para “acesso à informação, à cultura e ao conhecimento para todas as pessoas, reforçando a liberdade de expressão e a privacidade e proteção de dados” (Amiel, Gonsales, Sebriam, 2020, p. 43).

Temos que pensar na “abertura” em termos de práticas pedagógicas, recursos educacionais, tecnologias, linguagens e letramentos, propostas de formação docente, considerando os desafios contínuos da cultura digital diante das transformações dos processos de ensino e aprendizagem mediados pelas tecnologias digitais. A característica da EA sobre práticas pedagógicas inovadoras ganha coro em diversos estudos na área educacional, especialmente os que envolvem o uso das tecnologias digitais, seja na educação básica ou superior. Além das práticas pedagógicas inovadoras, os REA representam as possibilidades concretas que temos em atuar em EA, ou seja, não apenas consumir um dado material disponibilizado, mas também contribuir como autor/a para a expansão da EA.

Nesse cenário, a formação docente para usos críticos e reflexivos das tecnologias digitais torna-se estratégica e urgente para apoiar educadores/as. Os desenhos curriculares dos cursos e programas de formação docente tornaram-se “analógicos” diante das contínuas transformações sociais e tecnológicas. A expansão da inteligência coletiva requer o redimensionamento de processos formativos, no sentido de os/as professores/as repensarem metodologias e práticas direcionadas a apoiar a aprendizagem dos/as discentes.

Os programas e as políticas de formação docente precisam incluir propostas formativas com base em letramentos digitais articulados à criatividade e à autoria de educadores/as para que estes consigam não apenas usar as tecnologias como consumidores/as, mas, sobretudo, realizar processos pedagógicos criativos com recursos tecnológicos. Os desafios que os/as professores/as têm vivenciado quanto à sua prática pedagógica não estão apenas numa formação incipiente e com aparente estrutura de “treinamento tecnológico”, diz respeito também à sua formação inicial que precisa estar integrada ao dinamismo da cultura digital.

3 LETRAMENTOS DIGITAIS E FORMAÇÃO DOCENTE NA CIBERCULTURA.... AINDA NAS TRILHAS CRONOTÓPICAS

Na cibercultura, percebemos mudanças que possibilitam ao leitor e ao escritor práticas sociais de leitura e escrita mediadas pelas tecnologias digitais, ou seja, letramentos digitais que envolvem “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (Dudeney, Hockly, Pegrun, 2016, p. 23). Podemos compreender o letramento digital como “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela” (Soares, 2002, p. 151). Conforme Soares (2002), a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas

mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento.

O letramento digital merece ser avaliado em sua dimensão plural, compreendendo-se “conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais” (Buzato, 2007, p. 16). Na concepção de Buzato (2007), o conceito de letramento digital pode ser norteador para formação docente, tendo em vista a necessidade de promover processos formativos articulados à cultura digital. No cronotopo pandêmico, ficou evidente a necessidade de os/as professores/as ampliarem suas práticas de letramentos digitais para usos pedagógicos das tecnologias. Parece que os/as educadores/as se apropriam das tecnologias digitais como usuários/as, ainda sob uma abordagem instrumental e não vinculam os recursos tecnológicos às práticas pedagógicas (Freitas, 2009).

Na ótica de Dudeney, Hockly, Pegrun (2016, p.19), o letramento digital é ainda mais poderoso e empoderador do que o letramento analógico. Além disso, é importante considerar a dimensão plural dos letramentos, considerando-se quatro pontos focais: linguagem, informação, conexões e (re)desenho (Dudeney, Hockly, Pegrun, 2016). Os letramentos digitais transformam-se diante das mídias sociais e da cultura do remix, configurando desafios para práticas de letramentos em rede que possibilitam habilidades de organizar redes profissionais e sociais para “filtrar e obter informação; se comunicar e informar outros; construir colaboração e apoio; desenvolver uma reputação e exercer influência” (Dudeney, Hockly, Pegrun, 2016, p. 47). Os letramentos digitais remix proporcionam a criação de “novos sentidos ao samplear, modificar e/ou combinar textos e artefatos preexistentes, bem como de fazer circular, interpretar, responder e construir sobre outras remixagens no interior das redes digitais” (Dudeney, Hockly, Pegrun, 2016, p. 55).

Em síntese, a linguagem e as práticas de letramentos estão no cerne de grande parte da mudança social atual, porque estruturam o conhecimento e possibilitam a comunicação (Barton e Lee, 2015). De acordo com Rojo (2012), a evidente multiplicidade de linguagens nos textos em circulação social, com destaque para a multimodalidade ou multissemiose, exigem multiletramentos, ou seja, requerem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar. Uma das principais características dos (hiper)textos e (multi)letramentos é que eles são interativos e híbridos, em vários níveis: na interface das ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais, etc. (Rojo, 2012). Conforme Rojo (2012), os “híbridos polifônicos” podem revelar o entrecruzamento de linguagens, gêneros e estruturas flexíveis, considerando-se a ideia de protótipos que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-los

em outros contextos diversos das propostas iniciais. Os gêneros, as modalidades e os temas abordados nos protótipos são muito variados e apresentam uma “estrutura flexível comum, que lhes dá unidade e que diz respeito aos princípios didáticos que decorrem de uma abordagem dos multiletramentos” (Rojo, 2012, p. 8).

O cronotopo pandêmico destacou a necessidade de formação docente para ampliar práticas de letramentos digitais de docentes e discentes, com foco em usos críticos, reflexivos e pedagógicos das tecnologias. A proposta TPACK - *Technological Pedagogical Content Knowledge* pode se transformar em uma estratégia interessante em processos formativos de educadores/as na cibercultura. Nesse sentido, retomamos a abordagem de Shulman (1987) que propôs o modelo PCK - *Pedagogical Content Knowledge*, com foco na integração entre: 1) *Content Knowledge*: representado pelos conteúdos específicos do componente curricular que o/a professor/a leciona; 2) *Pedagogical Knowledge*: relacionado às teorias e princípios pertinentes aos processos de ensino e aprendizagem; 3) *Pedagogical Content Knowledge*: caracterizado por princípios e técnicas empreendidos durante os processos de ensino e aprendizagem.

Mishra e Koehler (2006) utilizam o modelo proposto por Shulman (1987) e acrescentam o termo “*tecnological*” para formar o TPACK, com base nas conexões entre os conhecimentos sobre Tecnologia e Pedagogia (abordagens pedagógicas e metodológicas), além dos saberes a respeito dos conteúdos específicos devem ser compreendidos de forma integrada. Nesta proposta do TPACK, a integração entre educação e tecnologia precisa ser pensada sob o viés do diálogo nos campos da educação (Freire, 2002) e da linguagem (Bakhtin, 2014). A formação docente na cibercultura precisa ser dialógica, polifônica e aberta, considerando-se abordagens humanísticas que valorizem a diversidade de saberes sobre tecnologias e educação, ultrapassando-se concepções para além de “máquinas/recursos” em direção à ampliação da inteligência coletiva.

Mídias e tecnologias combinam-se ainda mais integradas à visão das pessoas enquanto interlocutoras e produtoras de conteúdos, em vez de meramente receptoras passivas de mensagens emitidas por outros/as. O/a aluno/a assume uma postura ativa/autodirigida, aprendendo a aprender fazendo, desenhando e regulando seus próprios percursos de aprendizagem (Filatro, 2019). O/a professor/a torna-se “codesigner de aprendizagens”, apoiando o/a aluno/a na construção de trilhas de aprendizagens (Filatro, 2019).

Filatro (2019) comenta sobre o novo paradigma do *design* pedagógico, DI 4.0, articulado à Educação 4.0 e aos novos tipos de aprendizagem 4.0: (cri)ativa, ágil, imersiva e analítica. Nesse contexto, há emergência de um movimento voltado a abordagens mais

intuitivas, sistêmicas e integrativas, capazes de articular intuição, razão e imaginação para resolver problemas em qualquer campo. As ciências da educação, da linguagem e da informação e comunicação dialogam nesse cenário desafiador, cujo foco é maior no protagonismo dos/as discentes.

As novas maneiras de aprender impulsionaram práticas pedagógicas diversificadas ancoradas na inovação. Com a integração de tecnologias e mídias digitais às práticas pedagógicas, o eixo da inovação é destacado em processos formativos, visando apoiar os/as docentes no redesenho de planejamentos, metodologias, estratégias didáticas e recursos educacionais. Os processos de formação docente precisam dialogar com as transformações que estão redimensionando as formas de aprender no mundo dinâmico da cibercultura. É importante destacar, ainda, que a formação docente merece estar alinhada às diversas realidades sociais, geográficas e culturais que marcam os desafios de cada docente em um país tão diverso e continental, como o Brasil. Neste sentido, os programas de formação docente precisam considerar as especificidades de cada região, de cada instituição de ensino, de cada professor/a a fim de promover percursos formativos dialógicos e polifônicos capazes de respeitar a diversidade de saberes docentes em seus cenários de atuação profissional.

Diante dos desafios no repensar de propostas de formação docente, é fundamental considerar a inovação em sua dimensão plural, integrando dimensões pedagógicas e tecnológicas às práticas pedagógicas e aos novos cenários de aprendizagem que se transformam continuamente. Belloni (2005) alerta para o perigo do deslumbramento diante da inovação tecnológica, quando confundida com a inovação pedagógica e considerada como solução milagrosa de problemas educacionais estruturais. Conforme a autora, “é preciso, com efeito, evitar este deslumbramento que leva ao uso de inovações tecnológicas como um fim em si mesmo” (Belloni, 2005, p. 8).

No campo educacional, a inovação está atrelada a alguns eixos importantes, tais como: 1) planejamentos didático-pedagógicos; 2) estratégias didáticas e metodologias ativas; 3) recursos didáticos, educacionais e tecnológicos; 4) práticas pedagógicas inovadoras; 5) cenários flexíveis/abertos de aprendizagem; 6) integração entre espaços formais, informais e não formais na construção de aprendizagens ativas e significativas; 7) protagonismo/autonomia estudantil; 8) formação docente/discente para a cultura digital. Esses eixos podem ser compreendidos como conectados a um projeto global de educação aberta e dialógica (Freire, 2002) que busca a formação de sujeitos críticos, criativos, autônomos e protagonistas de seus percursos de aprendizagem.

Concordamos com Nóvoa e Alvim (2021, p. 12) quando afirmam que integrar a dimensão digital ao trabalho docente é muito mais do que simplesmente “incorporar uma tecnologia”, “é reconhecer as reverberações que os novos modos de ser, de agir e de pensar - constituídos na era digital - provocam na escola e ser capaz de os integrar como referências fundamentais no reposicionamento dos professores”. Desse modo, defendemos que os modelos de formação docente merecem ser (re)desenhados para essa dimensão humanística quanto ao apelo tecnológico, respeitando-se o desenvolvimento da inteligência coletiva na cibercultura e os comportamentos dos/as professores/as diante das inovações tecnológicas.

4 TRAVESSIAS FINAIS NAS ILIMITADAS VEREDAS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA CIBERCULTURA

Como educadores/as, buscamos trilhar as travessias inesgotáveis nas múltiplas veredas da cibercultura, repensando concepções, estratégias metodológicas e práticas para o revisitar da educação sob outras lentes. O cronotopo pandêmico revelou-se desafiador nessas travessias e mostrou caminhos que podemos seguir em busca de uma educação dialógica, aberta, *blended* que consiga estreitar conexões entre docentes, discentes e tecnologias.

Com as tecnologias incorporadas às rotinas pessoais, os/as professores/as sentiram-se desafiados/as a continuar na “estrada” do “sertão” da educação brasileira, reinventando seus caminhos, aumentando suas jornadas laborais em planejamentos contínuos para as aulas organizadas/experenciadas nas telas. Diante da pressão de escolas e universidades para ajustar planejamentos e práticas pedagógicas para as mediações tecnológicas/pedagógicas, muitos/as professores/as adoeceram, desenvolveram crises de ansiedade, processos depressivos, chegaram ao limite da exaustão.

Retomemos a visão de Han (2015) sobre a “sociedade do cansaço”. Vivemos uma época de velocidade e esgotamento e, nesse contexto, a pressão para alcançar metas, superar obstáculos levam os indivíduos ao cotidiano produtivo direcionado a múltiplas tarefas. Conforme o filósofo coreano, essa “sociedade do desempenho”, o excesso de positividade e a pressão pelo alcance de metas conduzem o indivíduo ao esgotamento típico dos sofrimentos psíquicos da nossa época, tais como: a síndrome de *burnout*, a ansiedade e a depressão. Han (2015) considera a hiperatividade contemporânea como espécie de esgotamento espiritual dos nossos dias. Na ótica do autor, a “sociedade do desempenho” e a “sociedade ativa” geram um cansaço e esgotamento excessivos. “O cansaço da sociedade do desempenho é um cansaço solitário, que atua individualizando e isolando” (Han, 2015, p.38). A pandemia veio reforçar essa “sociedade do cansaço”, diante das fragilidades

emocionais, do medo e do isolamento social que foram promovendo novos comportamentos dos sujeitos. O cansaço revelou-se no apagamento das imagens dos/as discentes nas salas de aulas virtuais. Com suas câmeras desligadas, a pouca interação nas aulas ao vivo no modelo ERE conduzia o monólogo dos/as professores/as, ocultando a “polifonia” (Bakhtin, 2014) dos diferentes espaços de aprendizagem.

Na sociedade do cansaço, os espaços da vida pública e da vida privada, nos termos bakhtinianos (Bakhtin, 2014) confundem-se. O trabalho começou a invadir os espaços de lazer e descanso dos professores, quando visualizamos as experiências com o ERE. A compreensão da cronotopia transformou-se e as pessoas começaram a perder a noção do “tempo-espaço laboral” que começou a invadir o “tempo-espaço do descanso/do lazer”. As travessias começaram a mudar rotas no Sertão das múltiplas docências assumidas pelos professores que tiveram que se reinventar continuamente.

Precisamos repensar modelos pedagógicos e estratégias metodológicas para transformar as interações entre docentes, discentes e tecnologias. É preciso entender as tecnologias digitais sob uma ótica plural e humanística, percebendo que são mais do que simples suportes ou equipamentos, visto que influenciam os comportamentos dos indivíduos, os modos de pensar, agir e as relações dos sujeitos (Kenski, 2008). Nessa perspectiva, ainda conforme Kenski (2008), podemos compreender a linguagem como um “tipo específico de tecnologia que não necessariamente se apresenta através de máquinas e equipamentos” (Kenski, 2008, p. 23).

Nessa compreensão crítico/reflexiva da tecnologia, Freire (2002) já comentou que “educar é substantivamente formar”, tendo em vista o caráter formativo da experiência educativa que vai além do simples e “puro treinamento técnico”. Desse modo, “divinizar ou diabolizar a tecnologia” são ações que precisam ser repensadas nesse processo formativo, considerando-se as dimensões dialógicas, políticas e históricas do processo educativo rumo à transformação dos sujeitos.

Em síntese, pensemos em tecnologias para além de máquinas, recursos tecnológicos e equipamentos materiais. No campo da formação docente, vamos ampliar reflexões sobre projetos formativos, com foco em abordagens dialógicas (Freire, 2002), polifônicas (Bakhtin, 2014), *blended* (Moran, 2015), tendo em vista cenários de compartilhamentos de experiências didático-pedagógicas, no sentido de os/as professores/as compartilharem vivências docentes por meio de trocas dialógicas. Pensemos em processos de formação docente em diálogo com a inteligência coletiva, compreendendo-se as novas formas de pensamento que são redimensionadas diante das conexões sociais nas redes abertas de aprendizagens no ciberespaço (Lévy, 1999).

Os programas e os projetos de formação docente precisam considerar a autoria, tanto em relação à práxis docente, quanto em termos de aprendizagem do/a discente. Nesse sentido, concordamos com Demo (2009): “autoria é fundamento docente e discente, por ser referência crucial da aprendizagem no professor e no aluno. Professor que não é autor, não tem aula para dar. Só pode reproduzir. Aluno que não é autor continua copiando, ainda não está aprendendo” (Demo, 2009, p. 20).

Apenas buscando a construção da autoria docente/discente é que iremos caminhar nas múltiplas veredas da cibercultura em direção a um projeto de educação dialógica, emancipatória, crítico/reflexiva e inovadora (Freire, 2002). Nos processos de formação docente, o eixo do diálogo deve perpassar todos os caminhos, todas as direções, evidenciando as conexões entre docentes, discentes, fé, amor, afeto, linguagem, tecnologias, sujeitos, práxis, para tentarmos compartilhar saberes, vozes e experiências a fim de manter a esperança sempre viva, buscando caminhar de outra forma, reinventando trilhas, percursos, ultrapassando “*as pedras no meio do caminho*” (Drummond, 2001).

Retomemos, pois, a metáfora do “sertão” apresentada no início deste ensaio, o “*sertão está em todo lugar*”, o “*sertão é o sem lugar*”. Que consigamos aprender com o cronotopo pandêmico reinventando nossos lugares como educadores/as no imenso “sertão” da educação brasileira. Sigamos juntos/as, *Severinos/as*, valorizando nossas múltiplas docências e percebendo a inconclusão de nossas travessias nos ilimitados (des)caminhos do ensinar e do aprender na cibercultura.

REFERÊNCIAS

- AMIEL, T.; GONSALES, P.; SEBRIAM, D. A educação aberta no Brasil: dos recursos à promoção de direitos digitais. In: MALLMANN, E. M. *et al* (org.). **REA: teoria e prática**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.
- ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em rede: Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola, 2015.
- BEHAR, P. A. **O ensino remoto emergencial e a educação a distância**. Porto Alegre: UFRGS, 2020.

BEHAR, P. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BELLONI, M. L. **Educação a distância e inovação tecnológica**. Trabalho, educação e saúde, v. 3, n. 1, pp. 187-198, 2005.

BRASIL. **Referenciais de qualidade para cursos a distância**. Brasília. Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BUZATO, M. E. K. Sobre a necessidade de letramento eletrônico na formação de professores: o caso Teresa. In: CABRAL, L.G, SOUZA, P., LOPES, R. E.V.; PAGOTTO, E.G (org.). **Linguística e ensino: novas tecnologias**. Blumenau: Nova Letra: pp.229-267, 2001.

BUZATO, M. Desafios empírico-metodológicos para a pesquisa em letramentos digitais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 46(1): 45-62, jan./jun., 2007.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Educação a Distância na crise COVID - 19: um relato de experiência. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 6, e180963699, 2020.

COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. A incorporação das tecnologias de informação e comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, C.; MONEREO, C. (org.). **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 66-96.

DEMO, P. **Educação hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo: Atlas, 2009.

DRUMMOND, C. D. No meio do caminho. In: MORICONI, I. (org.). **Os cem melhores poemas brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUN, M. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola, 2016.

FILATRO, Andrea. **DI 4.0: inovação em educação corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

FREITAS, M. (org.). **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HAN, B. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

KENSKI, V. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2008.

LESSIG, L. **Free culture: how big media uses technology and the law to lock down culture and control creativity**. Penguin Press, 2004.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MASETTO, M. **Trilhas abertas na universidade: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores**. São Paulo: Summus, 2018.

MELO NETO, J. C. de. **Morte e Vida Severina**. São Paulo: Alfaguara, 2016.

MILL, D.; RIBEIRO, L.; OLIVEIRA, M. (org.). **Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques**. São Paulo: EDUFSCAR, 2010.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. **Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge**. Teachers college record. v. 108, n 6, pp. 1017-1054, 2006.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas *In*: SOUZA, C. A.; MORALES, O. (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Coleção mídias contemporâneas. Vol. II. PROEX/UEPG, 2015.

MOREIRA, J.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia**. Dialogia, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife**. Revista UFG, v. 20, 2020.

MOORE, M. **Teoria da distância transacional**. Revista brasileira de aprendizagem aberta e a distância, São Paulo, ago, 2002

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. **Os professores depois da pandemia**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 42, e249236, 2021.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SANTAELLA, L. **A aprendizagem ubíqua na educação aberta**. Revista tempos e espaços em educação. Volume 7, Número 14 - setembro/dezembro, 2014.

SANTOS, E. **EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença?** Revista docência e cibercultura, agosto de 2020.

SANTOS, A. Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. *In*: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. Salvador: Edufba, 2012.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform**. Educational review, 57 (1), pp. 1-22, 1987.

SILVA, I.; SILVA, C.; OLIVEIRA, A. Didática intercomunicativa: do diálogo às relações afetivas no contexto da educação a distância. *In*: SILVA, I.; DOMINGOS, S. (org.). **Cenas da Educação a Distância: aprendizagens, metodologias e inovações**. Recife: EDUFRPE, 2020. (Coleção Educação a Distância em debate; 3).

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

Revisão gramatical realizada por: André Augusto Barbosa Guimarães

E-mail: abguimaraes@gmail.com