

PRESENCAS REMOTAS: NARRATIVAS SOBRE AS AULAS INOVADORAS EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO FÍSICO

*Adriana Rocha Bruno**

(Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro)

<https://orcid.org/0000-0002-5646-8919>

*Ana Maria Di Grado Hessel***

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

<https://orcid.org/0000-0003-4776-7754>

RESUMO

O artigo trata das percepções de estudantes e de docentes, da pós-graduação e da graduação, sobre as aulas remotas desenvolvidas ao longo da pandemia COVID-19. Procurou-se compreender suas experiências em tempos tão diversos e por meio da Educação remota. A escuta desses atores foi registrada sob a forma de narrativas, e o objetivo foi captar de que maneira as mudanças com o digital foram vivenciadas e em que medida puderam se constituir em práticas inovadoras. O referencial teórico do pensamento complexo moriniano e da epistemologia crítico-dialética freiriana alicerçaram a análise interpretativa das narrativas dos participantes da pesquisa. Os dados coconstruídos sinalizaram trajetórias e experiências de estudantes que tiveram a oportunidade de interagir nas disciplinas por meio de plataformas online, em redes e por meio de recursos midiáticos, e de docentes que, além de tais experiências com tecnologias digitais, inovaram suas práticas ao desenvolverem aulas integradas com outros docentes. **Palavras-chave:** aulas inovadoras, aula remota, narrativas, círculo de cultura, compreensão humana.

ABSTRACT

REMOTE PRESENCES: NARRATIVES ABOUT INNOVATIVE CLASSES IN TIMES OF PHYSICAL DISTANCE

The article deals with the perceptions of students and teachers, graduate and undergraduate students, about the remote classes developed during the pandemic COVID-19. We tried to understand their experiences in such different

* Pós doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa-PT, Doutora e Mestre em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e licenciada em Pedagogia. É professora associada do Departamento de Didática da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. Rio de Janeiro/RJ, Brasil. E-mail: arbruno2208@gmail.com

** Doutora e mestre em Educação: Currículo pela PUC-SP e graduada em Pedagogia pela PUC-SP, com especialização em Informática pela UFPA. É Professora do Departamento de Fundamentos da Educação e atua como pesquisadora e professora credenciada do Programa de Estudos Pós-Graduados em Tecnologias da Inteligência e Design Digital da PUC/SP. São Paulo/SP, Brasil. E-mail: digrado@uol.com.br

times and through remote education. Listening to these actors was recorded in the form of narratives, and the objective was to capture how the changes with digital were experienced and to what extent they could be constituted in innovative practices. The theoretical framework of complex Morinian thinking and Freirian critical-dialectic epistemology underpin the interpretative analysis of the narratives of the research participants. The co-constructed data indicate the paths and experiences of students who had the opportunity to interact in the disciplines through online platforms, networks and through media resources, and teachers who, in addition to such experiences with digital technologies, innovated their practices when developing classes integrated with other teachers.

Keywords: innovative classes, remote classes, narratives, culture circle, human understanding.

RESUMEN

PRESENCIAS REMOTAS: NARRATIVAS SOBRE CLASES INNOVADORAS EN TIEMPOS DE DISTANCIA FÍSICA

El artículo trata sobre las percepciones de estudiantes y docentes, de posgrado y pregrado, sobre las clases remotas desarrolladas durante la pandemia de COVID-19. Intentamos comprender sus vivencias en épocas tan distintas y a través de la educación a distancia. La escucha de estos actores se registró en forma de narrativas, y el objetivo fue captar cómo se vivieron los cambios con lo digital y en qué medida podrían constituirse en prácticas innovadoras. El marco teórico del complejo pensamiento moriniano y la epistemología crítico-dialéctica freiriana sustentan el análisis interpretativo de las narrativas de los participantes de la investigación. Los datos co-construidos señalan las trayectorias y experiencias de estudiantes que tuvieron la oportunidad de interactuar en las disciplinas a través de plataformas online, redes y a través de recursos mediáticos, y docentes que, además de dichas experiencias con tecnologías digitales, innovaron sus prácticas al desarrollar clases integradas con otros profesores.

Palabras clave: clases innovadoras, clases remotas, narrativas, círculo cultural, comprensión humana.

Introdução¹

Neste texto² abordamos os impactos sentidos por docentes e discentes de graduação e de pós-graduação em suas experiências com as aulas remotas durante a pandemia de COVID-19, de março de 2020 a março de 2021.

Nosso objetivo aqui é apresentar as percepções e as práticas adotadas por esses atores para dar conta dos impactos e das mudanças impostas frente à impossibilidade de continuar com as aulas presenciais-físicas, bem como dos aspectos emergentes considerados como inovações.

Participaram da pesquisa três professoras de universidade pública e uma de universidade particular confessional, além de estudantes da universidade privada. Optamos por construir os dados da investigação por meio das narrati-

1 Os dados desta investigação obedeceram às normas dos comitês de ética, esclarecimentos aos participantes quanto aos propósitos da pesquisa, confidencialidade, anonimato, obtendo-se autorização para utilização dos dados produzidos.

2 Texto revisado e normalizado por João Luiz Peçanha Couto.

vas dos envolvidos. Compreendemos que elas podem revelar os significados, os pontos de vista e as reflexões dos participantes a partir de seus múltiplos contextos. Os relatos são fontes riquíssimas para entender os rumos que as ações tomam e os motivos que as justificam, muitas vezes explicitadas e por vezes ocultas nas entrelinhas. Esta escolha metodológica nos permitiu desenvolver uma análise hermenêutica que pôde revelar a historicidade dos sujeitos e as suas múltiplas visões de mundo, captadas nos seus contextos e justificadas nas suas falas.

O que nos motivou a desenvolver esta pesquisa foi o fato de sermos protagonistas das realidades e dos contextos focados. Sentimos a necessidade de desvelar as nossas reações frente às abruptas mudanças impostas pela necessidade de nos isolar e frente à adoção repentina de plataformas online. Como todos os educadores, tivemos que nos reinventar, não só para reformatar as aulas presenciais no modelo remoto, mas para tirar o melhor proveito dos elementos tecnológicos disponíveis, a fim de dar concretude às nossas crenças didático-pedagógicas.

As concepções de Freire (1987) sobre o inédito-viável e também sobre aulas como círculos de cultura, e as ideias de Morin (2002) sobre a complexidade e a ideia de compreensão subsidiaram nossos olhares e as interpretações desenvolvidas na pesquisa apresentada.

Os dados da pesquisa sinalizaram que as experiências com aulas remotas promoveram inovações nem meramente tecnológicas, nem meramente pedagógicas, mas que esses dois elementos se imbricaram para soluções interativas, colaborativas e dialógicas. Tais considerações alertam-nos para as possibilidades do “pós-pandemia”, em que talvez nossas docências possam dar-se em meio a propostas disruptivas para as práticas atuais. Mas as experiências têm mostrado que as inovações devem surgir como resposta às circunstâncias vivenciadas.

Sensíveis e imersas em instituições que assumiram propostas inovadoras para suas aulas

remotas, e como pesquisadoras do campo da Educação e da Cultura Digital, compreendemos que o vivenciado nos ambientes digitais e em rede, com aulas remotas, deve ser entendido como presença e, por isso, assumimos o termo *presenças remotas* no título deste artigo e também fazemos a distinção entre aulas presenciais-físicas e aulas remotas. Por mais distintos que esses espaços sejam, com acessos e interações singulares, por meio de linguagens e recursos específicos, em momento algum duvidamos da presença dos que ali produziam e partilhavam relações e conhecimentos.

Se fazer presente remotamente passou, nestes tempos de pandemia, a ser também parte da sobrevivência humana. O fato de vivermos em uma época que oferece tais possibilidades de interatividade foi o que nos permitiu estar próximas/os de nossos familiares, amigos, parceiros de profissão e estudantes. Há presença. Sabemos que a pandemia COVID-19 explicitou as desigualdades sociais e econômicas, especialmente em nosso país. Mas quando há acesso às tecnologias digitais e em rede, há presenças. São pessoas interagindo de múltiplas formas, com diversas linguagens e em tempos e espaços plurais.

Destarte, iniciamos esse artigo propondo que pensemos nas aulas, nas interações, nas ambiências, nas relações coconstruídas, como espaços e potências para presenças — presenças remotas.

A aula como círculo de cultura: compreensão humana e redes abertas na pandemia

Tratar de processos que implicam docências em meio a situações de guerra, como as que estamos vivenciando com a pandemia COVID-19, implica em nos aproximarmos dos sentidos principais para que o ensino e a aprendizagem aconteçam: a aula. Paulo Freire (1991) tratou da sala de aula como “círculo de cultura”. Segundo Romão (2015, p. 67)

los(as) educadores(as) liberadores(as) se colocan como investigadores de las realidades que surgen de las expresiones culturales de las(os) educandos(as), como animadores(as) culturales y como sistematizadores(as) de las formulaciones colectivas, y no como un (una) maestro (a) que sabe todo y que enseña todo a quien no sabe.

A aula compreendida como círculo de cultura convoca-nos a situá-la como espaço de subjetivação, aberto e em constante movimento. Seus atores são construtores e praticantes da cultura, atuam no contexto formativo e o transformam. A ideia de círculo trazida por Freire rompe, por si, com a linearidade da aula tradicional, tanto como espaço quanto como forma e conteúdo. A circularidade implica movimento, fluidez, abertura e integração entre o dentro e o fora. É circular e em espiral. Por isso, a aula como círculo de cultura não se faz de modo individual, mas coletivo; nem de forma parcial, mas composicional, como precisa ser a cultura em seu hibridismo, como querem Bhabha (2013) e Burke (2003).

A aula como círculo cultural nos convoca a articular outra preciosa ideia de Freire, e também lindamente explorada por Fazenda (2008): a interdisciplinaridade. Essa ideia tem sido compreendida a partir da articulação de áreas do conhecimento. Entretanto, seus estudos demonstram que ela não se resume a esse aspecto apenas, mas extrapola esse olhar para conceitos atitudinais, tais como escuta sensível, parceria, colaboração, coerência, humildade, espera, respeito etc. Ivani Fazenda, grande estudiosa e referência da interdisciplinaridade, explica-nos que

Se definirmos Interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém, se definirmos Interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores. (FAZENDA, 2008, p. 94)

O pensamento freiriano nos faz compreender que fomos/somos levados à fragmentação e, portanto, à disciplinarização, enquanto teoricamente criamos movimentos de inter e/

ou transdisciplinarização. Romper com esse movimento que nos ‘formou’ envolve investir intensamente na transgressão e na transformação docente, por meio de exercícios cotidianos de liberdade e de desapego.

Em convergência com tais ideias, trazemos o conceito de compreensão de Morin (2000). Este grande teórico, por meio do Pensamento Complexo, apresenta duas formas de compreensão: a intelectual ou objetiva (explicação) e a humana intersubjetiva (compreensão). Por um lado, temos a explicação (ou compreensão intelectual) que dimensiona o objeto com todos os meios objetivos do conhecimento. Nesse sentido, a explicação cria fragmentações para aprofundar conceitos, como as informações sobre estudos específicos, organizados em forma de disciplinas. A compreensão humana, por sua vez, por integrar o conhecimento intersubjetivo, extrapola a explicação e situa o sujeito no centro dos processos sociais, culturais e biológicos, fazendo-o reconhecer a si e ao outro. É este tipo de compreensão que faz com que o sujeito perceba sua finitude, suas ambiguidades, sua incompletude e suas contradições. O que temos visto durante muito tempo no campo da educação, porém, é a prevalência da ideia e da prática da explicação, supervalorizando o conhecimento em detrimento do sujeito em relação. Fica claro, na integração das ideias freirianas e morinianas, que aulas semelhantes aos círculos de cultura estão diretamente ligadas à compreensão humana e tensionam a explicação.

Esse nosso grande mestre, Paulo Freire, alerta-nos ainda para o quanto a aprendizagem pode ser libertadora. Isso significa que não precisamos nos aprisionar em gaiolas epistemológicas (D'AMBROSIO, 2016, p. 224), mas ações em parceria. Estar *com* o outro e existir *por* e *em* relação ao outro, como foco da nossa intersubjetividade, é o que nos singulariza e nos liberta.

A autora bell hooks³ (2019), seguidora de

³ Esta autora optou por escrever seu nome em letras minúsculas e em respeito ao seu desejo grafaremos do mesmo modo.

Paulo Freire, trata em seu livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade” o processo de ensinar como um ato teatral (p. 21). Tal associação também nos liberta, na medida em que podemos romper com a ‘4a parede’⁴ e coconstruir uma sala de aula interativa, integrada, em que todos assumam a corresponsabilidade por ela. Constitui-se, portanto, como ambiência formativa que tem nos seus protagonistas, a saber professores e estudantes, os desenvolvedores daquele círculo de cultura, cuja compreensão humana tem lugar central. Tal cenário promove neste círculo de cultura movimentos em redes em conexão.

Hoje falamos sobre trabalhar em redes, ou seja, por meio de conexões abertas, plásticas e colaborativas. As redes, compreendidas nessa perspectiva, promovem a construção do conhecimento por meio de relações plurais. Quanto mais fluida e plástica for a rede, mais diversas e potentes serão suas conexões. A esse fenômeno, Bruno (2010) denominou redes rizomáticas, em que os rizomas são compreendidos como expressões das multiplicidades, não possuem estrutura definida, não são fixos, estão em movimento constante e são múltiplos. A parceria e a interdisciplinaridade estão presentes nas redes rizomáticas, que podem ser libertadoras, em sentido freiriano. É possível desenvolver aulas como círculos culturais e como redes rizomáticas, especialmente se integradas à cultura digital. E é esse movimento que tensionaremos na terceira parte deste texto.

As experiências promovidas com a pandemia COVID-19 trouxeram muita dor, muitas perdas, muito sofrimento, mas também aprendizagens e possibilidades de mudanças. Um dos pontos de destaque desse processo vivido por todos/as nós é a valorização da vida e da saúde. Isso tem significado intenso esforço para integrar ao cotidiano o que Freire cha-

4 A “quarta parede” é uma divisória imaginária situada na frente do palco que separa os atores da platéia, que observa tudo o que está acontecendo em cena de forma passiva. A quebra da “quarta parede”, portanto, também muito utilizada no teatro, é a interação da plateia na ação dramática. (<https://www.spescoladeteatro.org.br/noticia/o-que-e-quarta-parede>)

mou de *esperançar*, ou seja, projetar um futuro mais potente, por meio dos sonhos/desejos, confiando que a utopia pode ser realizável, não apenas desejável. Esperançar é acreditar que a mudança é possível, por mais difícil que seja, mas que ela vem com a ação consciente - e coletiva - do que é preciso transformar. Por isso, esperançar nunca será esperar ‘de braços cruzados’, mas sempre em luta, em movimento e em ação crítica.

Uma das ideias freirianas mais potentes para o contexto atual, e que ainda não foi tão explorada/divulgada, é o que ele denominou “inédito viável”. Segundo Ana Maria (Nita) Freire (2015, P. 278), sua segunda esposa, esta ideia aparece pela primeira vez na obra *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1975). Para o autor, o inédito-viável envolve a coragem de se colocar frente ao velho e ao que parece impossível e antever aí a possibilidade de criação do novo. Trata-se de uma ideia muito potente para o momento atual, em que a superação de situações-limites provocam atos-limites. Por meio da consciência crítica, fomentada nas obras de Freire, somos convocados a, coletivamente, transformar o mundo, acreditar nos nossos sonhos e esperançar, e essa é a essência do inédito-viável, conquistado por meio da Práxis libertadora.

Esses movimentos ganham mais sentido quando integramos os aspectos afetivos e emocionais aos racionais e cognitivos.

Maturana (1997) nos fez compreender que somos seres autopoieticos e que nosso organismo, complexo, possui mecanismos de auto-organização sistêmica-recursiva. É por meio das relações interativas com o meio e com o entorno que modificamos nossas estruturas e nos transformamos. Seres autopoieticos transformam-se por meio da dinâmica relacional viabilizada pela linguagem.

Bruno (2002) desenvolveu o conceito de Linguagem emocional, que compreende a

um meio, uma forma, um dispositivo, um sistema intencional de expressar e comunicar emoções, mediado/permeado/viabilizado pela linguagem (conversação), para a relação de encontro,

de contato, entre os sujeitos aprendentes em processo contínuo de transformação. Assim, a Linguagem Emocional reflete, sistematicamente, as múltiplas formas em que os seres humanos estabelecem relações, utilizando-se das diversas linguagens, considerando o fator emocional como importante desencadeador das transformações decorrentes deste processo. (BRUNO, 2002, p. 203)

A linguagem emocional se expressa nas formas como afetamos e somos afetados por outros sujeitos autopoiéticos. Essa autora também nos fala sobre a importância de que tais processos sejam integrados ao que Freire (1975) denominou de conscientização.

A conscientização freiriana, ou seja, a ação combinada com a consciência crítica do mundo, assume-se como ponto fulcral para que o esperar apresente-se em consonância com o inédito viável e, integrados à linguagem emocional, potencializem atos de afeto crítico e transformadores nos processos de ensino e de aprendizagem.

O inédito viável em si, na aula, pode se fazer possível ao ponderarmos sobre o que Corazza (2012) denominou de aula cheia: “antes mesmo de começar, a aula já está cheia, e tudo está nela, até o próprio professor”. Esta pesquisadora chama a atenção para a inviabilidade das rupturas advindas da fragmentação do conhecimento, por ela denominadas aulas clichês, ou seja, aulas em que a repetição, a reprodutibilidade, o conhecimento e a verdade, vontade de poder se fortalecem. Tais noções de aula apontam para o que Morin chamou de explicação, e também para as experiências trazidas por Ranciére (2012) com seu personagem Jacotot: a ideia de professor explicador, em contraposição à do professor emancipador.

A pandemia, sem dúvidas, apesar de tanto sofrimento, trouxe possibilidades de experienciarmos outras aulas e, com elas, forjarmos outras práticas. A Educação remota, desenvolvida por parte das escolas e universidades do mundo que tinham acesso aos dispositivos tecnológicos digitais e em rede e à Internet, constituiu-se como tentativa de criar no online

as aulas já realizadas no presencial-físico. Em pouco tempo, porém, docentes e discentes, bem como seus responsáveis, deram-se conta de que seria preciso muito mais conhecimentos para que fosse possível desenvolver aulas online.

Este cenário, que a princípio pareceu caótico, permitiu intensas transformações, tanto para docentes quanto para discentes.

Percurso da pesquisa

O cenário desta pesquisa foi constituído por duas universidades públicas e uma universidade particular. Os sujeitos são três docentes de cursos de graduação e pós-graduação e 18 discentes de um programa de pós-graduação. Entretanto, somente três discentes comporão as análises ora apresentadas.

Os participantes do estudo foram convidados a fazer uma narrativa sobre suas vivências nas aulas remotas durante a pandemia no Brasil. O instrumento de coleta das narrativas esteve disponível no Google Formulários, e foi sugerido que os relatos tratassem: do impacto percebido/sentido por ocasião da mudança das aulas presenciais para as aulas remotas; dos aspectos positivos e/ou negativos das aulas remotas; das inovações nas aulas e; dos aspectos dessas experiências que podem permanecer após a pandemia. Em complemento, sugerimos que os relatos fossem livres e retratassem as percepções e os sentimentos vivenciados, porque entendemos, como Bruner (2001), que revelam os elementos mais impactantes na trajetória do sujeito.

As narrativas dos três docentes e de três discentes foram selecionadas para serem aqui apresentadas, por meio de análise hermenêutica. Nesta investigação optamos por retratar o cenário pesquisado por meio dos relatos dos sujeitos envolvidos. Entendemos que os dados da pesquisa precisam ser construídos a partir das realidades dos sujeitos investigados e que ouvir o que cada um tem a contar é buscar esses múltiplos contextos peculiares, caracterizados por visões personificadas. Desta forma, nesta

proposta não procuramos contabilizar as ocorrências. Preferimos entender os fatos a partir dos múltiplos significados dos pontos de vista pessoais relatados e de suas conjunturas.

Somos seres humanos, e nosso processo de hominização foi se desenvolvendo por meio de histórias orais, pictóricas e escritas. Contamos nossas vidas o tempo todo para transmitir nossos saberes a respeito da cultura, mas também para revelar nossas boas e más vivências, ou seja os aspectos marcantes de uma circunstância.

A narrativa é um processo ontológico, porque explicita uma idiossincrática e peculiar percepção da realidade. Essa realidade é revelada pelo sujeito a partir de seu olhar filtrado por suas crenças e valores, bem como por suas percepções fortemente imbricadas nas suas emoções. Na sua narrativa, o sujeito transmite / revela suas dimensões cognitivas e emocionais.

Bruner (2001) aborda a interpretação narrativa como um caminho para compreender a realidade. Porém, entende que é preciso um esforço para analisá-la, entender seus mecanismos, sentir seus usos e discuti-la. Por conta dessa concepção, o autor propõe elementos universais os quais também são culturais para tratar e interpretar as realidades narradas. Dentre o rol de elementos propostos pelo autor, escolhemos os seguintes para nortear nossa análise:

- Composição Hermenêutica – a compreensão da narrativa é hermenêutica, pois as histórias não possuem uma interpretação exclusiva e os seus significados são múltiplos. Entretanto, são as partes da narrativa que dão sentido a um todo. A motivação para contar as partes de uma história está na necessidade de justificar e de dar sentido ao todo.
- Centralidade do problema ou questão narrativa - As realidades narradas são construídas ao redor de um problema central, que expressa um tempo e uma situação. Os problemas estão no centro das realidades narradas e a sua inter-

pretação considera as circunstâncias nas quais a história foi narrada.

- Estrutura de tempo – As narrativas são construídas a partir dos tempos marcantes, ou seja, há um tempo humanamente relevante. Não é o relógio que segmenta o tempo, mas os elementos cruciais e significativos, cuja importância é atribuída pelo protagonista da história.
- Particularidade de gênero – As narrativas são realizadas em detalhes. As particularidades revelam um determinado gênero literário, como por exemplo: comédia, romance, ironia, autobiografia etc. Os gêneros são formas culturais de olhar e relatar a condição humana.

A seguir, apresentamos as narrativas e, para preservar suas identidades, criamos nomes fictícios.

Narrativas docentes

Três docentes apresentaram narrativas sobre suas experiências de aulas neste contexto de pandemia: duas professoras de universidade pública, aqui denominadas Gazânia e Tulipa, que narraram suas experiências com cursos de licenciaturas e o trabalho integrado docente; e uma de universidade privada que chamaremos de Orquídea, a qual tratou de sua experiência com a pós-graduação neste período de pandemia.

O mesmo instrumento de escrita narrativa utilizado com os discentes foi apresentado às docentes, com as mesmas sugestões de temas.

As duas professoras da universidade pública (Gazânia e Tulipa) são, respectivamente, docentes das áreas de currículo e de didática, pesquisadoras da pedagogia decolonial e da cultura digital. A professora Orquídea, da universidade privada, atua e pesquisa as tecnologias digitais e em rede na cultura digital.

Gazânia e Tulipa vivenciaram mudanças significativas em suas docências durante esse período emergencial com estudantes de cursos de licenciaturas (graduação), com o que tem

sido chamado na instituição de seminários. Esta proposta integra docentes de duas ou mais disciplinas para um trabalho integrado. No caso, as professoras cocriaram um seminário composto por três docentes, e a experiência, interdisciplinar, citada por elas em suas narrativas, tem sido a responsável por aprendizagens plurais e transformações singulares.

A professora Orquídea narra suas experiências com estudantes da pós-graduação em um curso voltado para as tecnologias e mídias digitais. Tal contexto, por si, diverge do vivido pelas outras docentes, pois os envolvidos possuem letramento digital mais desenvolvido, trazendo, portanto, outros olhares para as aulas remotas.

As aulas remotas emergiram num contexto de pandemia que promoveu distanciamento físico e, em diversos casos, isolamento social ou físico. No caso dos docentes das universidades públicas, este cenário veio acompanhado da explicitação da desigualdade latente em nosso país, que envolve também os estudantes do Ensino Superior, não somente com a falta de acesso às tecnologias digitais e em rede, e também à Internet, mas especialmente com a carência de necessidades básicas, como alimentação, higiene, moradia, emprego etc. A falta de políticas públicas de acesso a tais recursos essenciais para que as aulas remotas ocorressem foi também fator nevrálgico desse percurso pandêmico.

Tais aspectos assumiram a centralidade das narrativas das docentes Gazânia e Tulipa, sendo a desigualdade o ponto mais difícil de ser enfrentado.

O impacto foi grande, tendo em vista a condição das (os; es) graduandas (os; es) de um curso noturno que reúne um número expressivo de trabalhadoras (es). (...) As condições de trabalho acadêmico, para esse segmento estudantil, indicaram como as desigualdades sociais afetam universitárias (os) trabalhadoras (es) e dificultam a sua interação para dar conta das orientações. (Gazânia)

Destaco um dos maiores desafios: a desigualdade. Este período, que é de guerra, nos mostrou que a desigualdade é imensa, muito maior do que

poderíamos imaginar. Nossos estudantes e também muitos professores não têm acessos básicos: alimentação, moradia, condições sanitárias e, claro, às tecnologias digitais e em rede. (Tulipa)

A palavra *afetar*, usada pela professora Gazânia para dar sentido às ocorrências identificadas nas ações com estudantes que são também trabalhadores/as/os, implica em dificuldades na interação. A Linguagem Emocional (BRUNO, 2002), neste caso, explicita dois sentidos de afeto: o de afetar o outro e ser afetado, no caso citado pelas condições adversas promovidas pela desigualdade social, mas também pode se desdobrar nas formas de afeto advindas desse cenário, como por exemplo, transtornos mentais e desequilíbrios emocionais. Isso porque na Linguagem Emocional não há cisão entre esses elementos: tudo está integrado e misturado.

Compreendendo que tais docentes desenvolveram suas docências por meio da parceria com estudantes, cocriando suas aulas como círculos de cultura e como movimento de compreensão humana - tratados anteriormente -, a explicitação das desigualdades e suas consequências para as aulas remotas emergiram como fortes limitadores dos trabalhos docente e discente. Como pensar em processos de ensino e de aprendizagem sem recursos básicos para sobrevivência e também para acesso à educação remota? Tais limitações são ampliadas pela professora Tulipa ao integrar também os/as demais docentes, e as circunstâncias são acolhidas por eles/elas, mas não se constituem como impedimentos para o trabalho a ser desenvolvido. Sabemos que boa parte das universidades públicas conseguiram atender às demandas de acesso tecnológico digital e em rede, por meio de chips, pacote de dados e mesmo empréstimos de equipamentos, mas esse processo fez com que as aulas remotas fossem iniciadas tardiamente. No caso dessas professoras, suas aulas iniciaram somente no segundo semestre de 2020.

Outro ponto de destaque nessas narrativas envolveu o trabalho docente em parceria rea-

lizado/fomentado na instituição pública em que atuam, com os seminários que integraram docentes de disciplinas diferentes para atuação conjunta. Segundo Gazânia, as trocas de ideias e de propostas entre profissionais que uniram suas disciplinas têm dinamizado as aulas, que são realizadas em formatos síncrono e assíncrono. Porém, Tulipa - que converge com as ideias de Gazânia-, tensiona os desafios de um trabalho colaborativo: “Por mais que estudemos sobre esse tema e o valorizemos na prática docente, praticar a colaboração é muito desejado e também muito difícil”. Tal assertiva vem ao encontro do que Fazenda (2008) já anunciava sobre a inter e a transdisciplinaridade: o desejo e os desafios em prol de mudanças que são paradoxalmente estimadas, mas exigem transformações no sujeito, não tão somente em suas práticas. Portanto, colaborar depende de um trabalho coordenado, integrado, afinado e, para tal, dois elementos nos parecem muito importantes: o tempo que, com a espera paciente, pode fazer com que os/as envolvidos/as se integrem; e o desapego, que permite que a aula como palco, preconizada por hooks (2019), possa então ser compartilhada e não disputada ou dividida. Tulipa explora esse território ao dizer que “as aulas remotas, mais do que a vivência na cultura digital por meios de seus dispositivos e tecnologias digitais e em rede, promoveu desafios sobre como interagir e desenvolver docências compartilhadas, tanto com estudantes quanto com pares”.

Notem que a partilha e a interação são elementos fulcrais para essas docentes, que encontram na narrativa de Gazânia a complexa compreensão: “a interação entre os profissionais tem sido surpreendente e gera outras importantes apreensões que chegam a interferir somando na percepção das nossas identidades docentes”. Tal assertiva mostra que o trabalho por elas realizado tem se sustentado em movimentos próximos à compreensão humana moriniana, que constrói as aulas como círculos de cultura freirianos. Notem que tais elementos são ações curriculares que inovam as práticas

dessas docentes, na medida em que experienciam formas outras de aulas como prática da liberdade.

Por fim, ao tocar as identidades docentes, essas professoras convocam-nos a entender que o que docentes em trabalho de parceria estão enfrentando é, de fato, um processo formativo do qual ninguém sairá incólume. É impossível pensar que tais experiências não interferirão nas docências e nos sujeitos docentes que hoje interatuam no Ensino Superior por meio de ações compartilhadas.

A experiência vivenciada por Orquídea, na instituição privada, foi diferente da relatada pelas colegas da universidade pública, mas compõe harmoniosamente com as narrativas das demais. Pontos divergentes entre esses contextos ficam muito evidentes, a começar pela rapidez com que a universidade se adequou às demandas de uma educação remota: “fiquei surpresa com a rapidez com que a instituição, na qual eu trabalho, disponibilizou a plataforma Teams, para nós professores desenvolvermos nossas aulas remotas” (Orquídea). Outro ponto relatado por esta professora foi que os/as estudantes e os/as docentes já faziam uso de tecnologias digitais e em rede, como o whatsapp, nas aulas, para envios de texto, tarefas e demais comunicações. Esse cenário representou um diferencial para as aulas remotas, pois ninguém precisou se adaptar radicalmente ao novo contexto, mas colocar em prática o que já desenvolviam e ampliar as possibilidades de integração tecnológica por meio da Educação híbrida. A questão do acesso e da inclusão digital não é um problema a ser enfrentado no contexto dessa docente, pois todos os envolvidos, especialmente em cursos de pós-graduação, possuem seus dispositivos tecnológicos digitais e em rede, mediado por tecnologias e plataformas proprietárias escolhidas pela instituição.

Segundo esta docente:

No decorrer dos semestres letivos nossas aulas foram se diversificando porque fomos aproveitando os recursos e aplicativos da web para proporcio-

nar atividades interessantes. Na verdade, fizemos várias experiências usando Kahoot, Padlet e outros aplicativos. (Orquídea)

Aulas como círculo de cultura ganharam sentidos múltiplos, na medida em que as tecnologias disponíveis foram sendo coconstruídas por meio de novos formatos e novos desafios. Este relato mostrou o quão potente pode ser uma experiência com/na Cultura Digital quando docentes e discentes possuem acesso às tecnologias produzidas na cultura digital, e são letrados digitalmente. Mas há de se ter abertura para que tais atos didático-pedagógicos no currículo sejam materializados. A Educação aberta se faz possível quando a fluidez e a flexibilidade são assumidas por todos os atores dos processos de ensino e de aprendizagem.

No caso em questão,

Considero que estamos sempre inovando, principalmente porque estamos abertos a novas formas de acessar e partilhar o conhecimento. Ou seja, estamos ganhando conhecimento a respeito das dinâmicas de aula na medida que nos propomos a experimentar. (Orquídea)

A abertura dá-se quando todos estão dispostos a isso. Como disse Larrosa (2014), precisamos desalunizar os alunos, desprofessorizar os professores e desdisciplinar as disciplinas. Entendemos que essa professora, num processo de mediação partilhada (BRUNO, 2007) com seus estudantes, conseguiu colocar em prática o que bell hooks chamou de “ensinar a transgredir”:

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade. (hooks, 2013, p.273)

Um ponto comum entre todas as professoras, e também com os/as estudantes, segundo

suas narrativas, diz respeito à locomoção. Especialmente em cidades de grande porte, em que o trânsito e a violência são parte importante da realidade, esse aspecto ganha um peso maior. Todas as docentes e a maioria dos estudantes assinalaram a não necessidade de locomoção como um aspecto relevantemente positivo da Educação remota, tanto pela questão temporal, pois poupam energia, dinheiro e tempo nos deslocamentos para a universidade, quanto pela questão da segurança, pois sentem-se mais seguros em participarem das atividades no conforto de suas residências.

A questão da violência esteve mais associada às condições dos estudantes, embora a docente da instituição privada tenha manifestado as vantagens de se evitar locomoção, embora reconheça o paradoxo da falta de contato físico:

Percebi que a linguagem do corpo é um bom feedback para minha prática docente. Preciso dela porque é a forma na qual interajo com os alunos. Nem sempre preciso ouvir suas vozes, percebo no olhar e no corpo os seus sentimentos” (Orquídea).

É notável que a relação entre presença física e remota tome lugar, nem sempre sem conflitos, na ação docente. Sem a intenção de compararmos tais experiências, visto que são singulares e potentes, as vivências formativas, ao longo de nossa vida como estudantes, e agora como docentes, nos fazem valorizar mais uma em detrimento da outra. Possivelmente tal relação não seja a mesma para os estudantes. Porém, é importante destacar que a integração de ambiências formativas, pessoas, recursos e ideias é o que tem nos dado a dimensão das potencialidades da educação contemporânea e, certamente, nos auxiliará a coconstruir a educação – e as aulas – no pós-pandemia.

Um dos pontos que reflete-se na didática assumida para este momento remoto, e que sinaliza como a mediação por meio das tecnologias pode promover transformações nas práticas docentes, são as criativas integrações entre docentes e também com convidados para/nas aulas.

Se os deslocamentos são facilitados com a educação remota, as fronteiras e limitações são redimensionadas. Abrir nossas salas de aula para recebermos convidados/as, de todos os cantos do planeta, passa a ser não somente possível, mas também indicado. Afinal, quem não gostaria de ter em sua aula um/a pesquisador/a ou professor/a que é autor/a de uma das obras trabalhadas na área? Ou mesmo um/a profissional da área da saúde que venha debater casos de saúde mental? Essas experiências foram vivenciadas e relatadas por Tulipa e Orquídea: ambas têm convidado pesquisadores e docentes de diversos países e áreas para dialogar com seus estudantes. Ambas relatam que desenvolvem essa prática há muito tempo, desde que os ambientes online de comunicação síncrona foram disponibilizados.

Inicialmente usaram o ambiente *flashmeeting*, da Open University, mas há aproximadamente três anos ele deixou de ser aberto para pesquisadores cadastrados e todo o material gravado infelizmente foi perdido. Mas as experiências foram muito potentes e estenderam-se até o momento atual, com a Educação remota na pandemia. Orquídea relata que trouxe recentemente o pesquisador, que é referência nos estudos da Cultura Digital, Mark Prensky, e que tudo foi organizado e mediado pelos estudantes. Tulipa relata que em uma de suas disciplinas tem recebido convidados de diversas áreas para abordar contextos múltiplos, a partir de temas demandados pelos/as estudantes.

Tais experiências mostram que as aulas remotas podem assumir concepções como a Educação online, um dos fenômenos da cibercultura, apontada por Santos (2010), em que os espaços são cocriados e partilhados por docentes e discentes. Não há um só protagonista, pois nessa abordagem a partilha dá o tom das interações e dos movimentos pedagógicos de ensino e de aprendizagem.

As experiências das três professoras evidenciaram que os tempos de aulas remotas estão transformando as práticas didático-pedagógicas de docentes e discentes, especialmente

por fomentar experiências inovadoras. Todas, ainda que tenham mais ou menos experiência com as tecnologias da cultura digital, narram as mudanças coconstruídas em suas aulas. Ainda que com muito sofrimento diante de tantas perdas, com o medo que nos acompanha diariamente, com as desigualdades escancaradas como nunca antes, com falta de recursos acessíveis para todos/as (docentes e discentes), as aulas remotas nas universidades trouxeram a possibilidade de mudanças nas práticas docentes como era desejado há décadas. Esse cenário é, sem dúvida, demarcado por inovações nas aulas que anunciam que o esperarçar freiriano nos proverá a construção de círculos de cultura com a ousadia e a coragem do inédito-viável.

Narrativas discentes

A seguir, apresentamos as narrativas de Mara, Paulo e Marco, três estudantes de um Programa de estudos pós-graduados da universidade particular. Este aspecto precisa ser observado na leitura e interpretação das narrativas em função das condições econômicas de acesso e permanência desses sujeitos na universidade.

Lembramos que as três narrativas foram interpretadas segundo os elementos universais selecionados de Bruner (2001), ou seja: a centralidade da questão, a estrutura de tempo, o gênero da narrativa e a compreensão hermenêutica do relato.

A primeira narrativa é a de Mara, e o gênero de seu relato assemelha-se a um balanço das vantagens e desvantagens das aulas remotas. Nesta comparação, as aulas remotas ganham a preferência sob vários aspectos.

O texto de Mara revela uma questão central, a qual aparece transversalmente em todo o texto, no todo e nas partes: o fato das aulas remotas representarem uma vantagem sobre as aulas presenciais por não demandarem o deslocamento pela cidade, cujo trânsito é travado:

Pela facilidade que o remoto me traria, achei que seria a hora de aceitar o desafio de fazer o mestra-

do... Tenho certeza que se tudo fosse presencial, não teria tido o mesmo percurso... Nesse sentido, os problemas de conexão, da própria ferramenta e quetais são mínimos perto da dificuldade de deslocamento, trânsito etc que ocorre no formato presencial.

Apesar desse primeiro aspecto apresentar-se com enfática e justificada relevância, ele não é único. Emerge da narrativa a constatação de que na aula remota acontecem a interação e a partilha de saberes, subsidiadas pelo cenário tecnológico que oportuniza a pesquisa na *web* durante a dinâmica da aula. Segundo Romão (2015, p. 67), a aula, compreendida como círculo de cultura na obra freiriana, desvela a importância da interação, da troca e do compartilhamento, condições que podem estar presentes na aula presencial ou na aula remota, mas não estão presentes no modelo de ensino transmissivo:

Gosto das aulas remotas, gosto da forma como os professores estão conduzindo a disciplina, acho que as interações acontecem de uma maneira fluida, conseguimos pesquisar alguma informação imediatamente durante a aula e já compartilhamos.

O tempo valorizado por Mara é o seu percurso no programa de pós-graduação. Parece haver, por parte dela, uma aceitação tácita desse modelo de aula, já que pode ser a solução para a continuidade de seus estudos. No caso, as aulas remotas tornam viável cursar os programas *stricto sensu*:

Para emendar um doutorado, esse formato remoto, no meu caso, seria igualmente o mais interessante.

Quase no final da narrativa, como uma proposta inovadora, Mara considera que esse formato remoto, interativo e compartilhado pode receber nova roupagem e ser hibridizado com encontros presenciais:

Claro que, se não houvesse a pandemia, poderíamos agendar alguns encontros presenciais, mas não precisaria o curso todo ser no formato presencial.

Paulo, o segundo caso, faz dois movimentos

na sua narrativa. Começa revelando o sentimento de perda quando as aulas remotas tiveram início:

Num primeiro momento, a sensação que me veio, das aulas serem totalmente remotas, foi de perda. A ideia de se estudar em “algum lugar”, para mim e talvez para muitos outros também, remete imediatamente a algum “lugar físico”. Portanto, a ausência de entrada física no prédio da Universidade, sem a sensação física de lá se estar tocando nos corrimões da escada, andando com os pés tocando nos corredores, sentindo o cheiro do lugar, abrindo a porta da sala, me pareceu uma supressão da experiência concreta de ida à universidade.

Mas é o segundo movimento na narrativa de Paulo que caracteriza o gênero literário de seu relato. Trata-se de um texto avaliativo dos pontos positivos da aula remota, os quais foram descobertos no decorrer da vivência das aulas no semestre. Configurou-se quando Paulo sentiu que as aulas não voltariam ao normal tão rapidamente e passou a valorizar os benefícios de estar online.

A centralidade da questão narrativa está na constatação dos comportamentos diferenciados da turma durante as aulas remotas, em comparação com as aulas presenciais. O interessante é notar os aspectos colocados em relevo pela sua percepção pessoal:

Por mais contraditório que isso pareça, a tela plana do computador coloca todos os alunos na mesma fileira... num ambiente plano, cessam os pequenos grupos, some a turma do fundão e parece que a ideia de unidade de turma, de fato, surge outro aspecto... o grau de atenção de todos... focados na tela do computador para a aula, a dispersão é menor... além disso, há uma sensação de maior intimidade... um sentimento de compromisso coletivo... quase que de resistência, o que traz mais foco, compartilhamento de propósitos e dedicação de todos.

Quando Paulo percebe que nas aulas remotas é possível uma reorganização das relações intersubjetivas, sugere que é bom experienciar a troca, o compartilhamento de propósitos e a construção de redes de relacionamento. Nas palavras de Bruno (2010), as redes promovem

a construção de conhecimento por meio de relações plurais.

As ponderações de Paulo avançam sobre outros aspectos da aula remota, mas agora não comparativamente com as aulas presenciais. Todas as observações feitas são tratadas como inovações. O que mais surpreende é o fato dele considerar neste rol os aspectos didáticos e metodológicos das aulas remotas, em detrimento dos aspectos tecnológicos:

Com relação às inovações das aulas, o que mais surpreendeu não foi nada relacionado à questões tecnológicas... embora a aula remota favoreça o uso de ferramentas que ajudam, de fato, como chats, Padlet, WhatsApp, compartilhamento de telas entre outros, o que mais causou espécie foi o processo... me parece que a aula remota combina perfeitamente com o processo de aprendizagem que faz uso da lógica construtivista... claro, isso também depende da mediação do professor... o ambiente digital pede colaboração, parece que o espaço virtual é mais afeito à colaboração, por mais contra senso que isso pareça.

Na percepção de Paulo, pode haver um movimento construtivista na aula remota, o qual depende da mediação do professor. Aqui levanta-se uma suposição de que ele tenha vivenciado este movimento nas suas aulas. Segundo Morin (2000), ensinar na perspectiva da compreensão humana permite colocar o sujeito no centro dos processos sociais, culturais e biológicos, fazendo-o reconhecer a si e ao outro; permite que o sujeito construa um saber congruente ao seu contexto.

O único aspecto negativo apontado nas aulas remotas está relacionado à conexão da internet, que não é distribuída igualmente:

Finalmente, os aspectos negativos... sinceramente, a não uniformidade de conexão de internet para todos e, precariedade das redes do Brasil... isso, de fato, prejudica um pouco.

Paulo gosta das aulas remotas e as aprova totalmente; pensa no futuro, e propõe uma possibilidade de realizarmos encontros presenciais, mas não como solução para aulas:

Tenho a impressão que as aulas poderiam ser 100% online, como exceção e momentos pontuais

onde a presencialidade poderia estar mais ligada a rituais e não à rotina... assim, seminários, alguns encontros com orientadores, alguma palestras, grupos de estudo poderiam estar presenciais... penso que 80/20, remoto/ presencial, seria um excelente percentual.

Na narrativa de estilo informal de Marco, o terceiro caso, encontramos as justificativas dos aspectos positivos da vivência com as aulas remotas. O eixo central do relato apoia-se na apresentação de circunstâncias pessoais com as quais Marco explica sua opinião a respeito dessas aulas. Por ocasião do início da pandemia, ele já tinha uma rotina de trabalho caseiro, fazendo a cobertura jornalística de eventos e de competições dos esportes eletrônicos.

Os pontos positivos da aula remota estão ancorados a um tempo pessoal de Marco, porque há dez anos já encontrava vantagens com relação à locomoção, alimentação e posse de bons recursos tecnológicos. Mas hoje em dia sente falta de contato físico por causa do distanciamento.

Arremata com as suas percepções sobre a necessidade de aprimorar a experiência da aula remota. Projeta sobre as ferramentas tecnológicas o potencial de diminuir a distância transacional nessas aulas. Entretanto, para Moore e Kearsley (2007), essa é uma distância de natureza cognitiva entre professor e aluno. Para transcender esse distanciamento, é preciso investir na interatividade, e o diálogo é o caminho. O papel da tecnologia, neste caso, precisa ser avaliado:

...percebo uma necessidade de aprimoramento nas ferramentas usadas para diminuir o impacto da distância transacional, como citado em artigo por Michael Moore. Os professores da universidade estão bem preparados, mas precisam de mais ferramentas para estruturar os cursos e aprimorar os diálogos.

Marco reconhece o bom desempenho dos professores, inclusive com relação aos diálogos. Nesse caso, há uma boa possibilidade explicativa dos docentes assumirem uma postura autopoietica na acepção de Maturana e Varela (1995), uma postura dialógica segundo Freire

(2019), uma postura de compreensão humana intersubjetiva na visão de Morin (2000).

Marco sugere uma inovação no sentido de adoção de tecnologia:

Uma sugestão seria o uso de simuladores de realidade... deve haver muitas opções no mercado.

A trajetória de Marco oferece indícios de ser um conhecedor de recursos tecnológicos. Esse fato pode supostamente explicar sua preferência em sugerir soluções tecnológicas para dar suporte às aulas remotas.

As narrativas dos três estudantes, em composição com as trazidas pelas docentes, apontam para inovações nas aulas, promovidas pelas experiências da Educação remota na pandemia COVID-19. Evidenciam que a parceria e a partilha assumem-se como diferenciais para as aulas contemporâneas, cujo protagonismo é equilibrado por todos os participantes, corresponsáveis pelo processo de aprendizagem.

(Re) Considerações: trilhas de aprendizagens

Pesquisas, há mais de 20 anos, sinalizavam as demandas de políticas públicas voltadas para a formação docente na/com a Cultura Digital (BONILLA E PRETTO, 2015, BATISTA e PESCE, 2018, BRUNO, 2002, HESSEL, 2009, KENSKI, 2003, SANTOS, 2010, GATTI, 2009, dentre muitos outros). Mas o investimento sempre favoreceu mais a compra de equipamentos, em detrimento dos processos formativos. Sabemos que os equipamentos e o acesso à Internet são importantes, mas sem os processos formativos continuados eles perdem o sentido. Vimos, ao longo dos anos, máquinas serem sucateadas por falta de uso e manutenção dentro das instituições, enquanto docentes não sabiam como usá-las.

A pandemia COVID-19 não deu alternativas e impôs a muitos docentes e discentes a experiência com as tecnologias digitais e em rede para que as aulas ocorressem. Mais uma vez, a experiência aconteceu sem que a for-

mação docente fosse possível. Todos/as foram atropelados pelas demandas e exigências de que aulas remotas acontecessem, e assim foi feito. Passado quase um ano de experiências remotas nas/com as docências, é tempo de nos voltarmos aos processos formativos, pois as aulas remotas - dadas as condições impostas -, assumiram-se como alternativa, paliativos e principalmente espelhamento do que já acontecia no presencial. É fato que todos os envolvidos tiveram que aprender a 'mexer' com os recursos disponíveis: gravar áudio e vídeoaulas, fazer slides, upload e download de materiais, dialogar por chat, abrir espaços para aulas síncronas, produzir materiais e atividades para aulas assíncronas, lidar com câmeras fechadas durante as aulas, intensas conversas via chat, ter suas redes invadidas por milhares de 'Lives'. Enfim, foram muitas as mudanças vivenciadas. Mas insistimos: é chegada a hora de olharmos para tais práticas e mudanças e assumirmos processos formativos docentes para que tais mudanças não se constituam como a digitalização do que acontecia no presencial, mas que se tornem transformações de fato nas práticas docentes, de modo que a cultura digital seja finalmente integrada aos processos didáticos-pedagógicos.

A Educação híbrida, desenvolvida por meio da integração/mixagem de pessoas, de ideias, de dispositivos tecnológicos e em rede, de múltiplas ambiências formativas, com docentes e discentes que se constituem como parceiros, apresenta-se, nessa perspectiva, como um possível inédito-viável para a educação contemporânea no pós-pandemia. Porém, a forma como tudo isso acontecerá dependerá de cada um/a de nós e de nossas circunstâncias.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Valter P. ; PESCE, Lucila. A formação continuada de professores em ambiente de cibercultura e suas demandas para as políticas públicas. In.: ALFERES, Marcia Ap (org). **Qualidade e políticas públicas na educação**. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018.

- BHABHA, Homi K. (2013). **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG. Retrieved from <http://site.livrariacultura.com.br/imagem/capitulo/42131612.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2021.
- BONILLA, Maria H., PRETTO, Nelson. Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. Dossiê Tecnologias móveis na escola: tensões entre as políticas públicas e suas (re) configurações nas práticas. **Revista Perspectiva**. V 33. N. 02. 2015. Disponível pelo endereço: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n2p499>. Acesso em: 26 jan. 2021.
- BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Trad. Marcos Domingues. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BRUNO, Adriana Rocha. Travessias invisíveis: plasticidade, diferença e aprendizagem em redes rizomáticas de formação de adultos educadores nos ambientes online. In **XV Endipe – Didática e prática de ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**, v. 2, pp. 171-196. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010. Disponível em http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_3.PDF. Acesso em: 26 jan. 2021.
- BRUNO, Adriana Rocha. A aprendizagem do educador: estratégias para a construção de uma didática on-line. **Tese de Doutorado**. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/9974>. Acesso em: 26 jan. 2021.
- BRUNO, Adriana Rocha. A Linguagem Emocional em Ambientes Telemáticos: tecendo a razão e a emoção na formação de educadores. **Dissertação de Mestrado**. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/22288/2/Adriana%20Rocha%20Bruno.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2021.
- BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento: de Gutemberg a Diderot**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- CORAZZA, Sandra M. DIDATICÁRIO DE CRIAÇÃO: AULA CHEIA, ANTES DA AULA. **XVI ENDIPE - UNICAMP - Campinas - 2012**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/13596444-Didaticario-de-criacao-aula-cheia-antes-da-aula.html>
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. A Metáfora das Gaiolas Epistemológicas e uma Proposta Educacional. **Revista do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)**. Volume 9, Número 20. 2016. Disponível pelo endereço: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/2872/2234>. Acesso em: 26 jan. 2021.
- FAZENDA, Ivani C. **Interdisciplinaridade – Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas e as condições de produção**. Revista Ideação, v. 10, n. 1, 1º sem. Foi elaborado e apresentado no **ENCONTRO NACIONAL de DIDÁTICA e PRÁTICA de ENSINO – XIV-ENDIPE-Simpósio 46**, 2008, Porto Alegre-RS. Disponível pelo endereço: file:///Users/adrianarochabruno/Downloads/INTERDISCIPLINARIDADE__TRANSDISCIPLINARIDADE.pdf
- FREIRE, Ana Maria. Inédito Viável. In.: STRECK, Danilo (Coordenador). Euclides REDIN, Jaime José ZITKOSKI (Org.) **Dicionário. Paulo Freire**. Lima: CEAAL. 2015.
- FREIRE Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 2. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.
- GATTI, Bernadete A., BARRETO, Elba (cords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível pelo endereço: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2021.
- HELSEL, Ana Maria Di Grado. Formação online de gestores escolares: atitude interdisciplinar nas narrativas dos diários de bordo. **Tese de doutorado**. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetaileObraForm.do?select_action=&co_obra=139158. Acesso em: 26 jan. 2021.
- KENSKI, Vani M. APRENDIZAGEM MEDIADA PELA TECNOLOGIA. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba. v. 4, n.10, p.47-56, set./dez. 2003.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Coleção: Experiência e Sentido. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MATURANA, Humberto, VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Trad. Jonas Pereira dos Santos. Campinas: Editorial Psy II, 1995.

MOORE, Michael G; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson, 2007.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ROMÃO, José E. Aula. In.: STRECK, Danilo (Coord). Euclides REDIN, Jaime José ZITKOSKI (Orgs) **Dicionário**. Paulo Freire. Lima: CEAAL. 2015.

SANTOS, Edméa. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In. SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio (orgs). **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: WAK Ed., 2010.

STRECK, Danilo (Coordinador). Euclides REDIN, Jaime José ZITKOSKI. (Orgs) **Dicionário**. Paulo Freire. Lima: CEAAL. 2015.

Recebido em: 02/05/2021

Aprovado em: 19/07/2021



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