

INSTAGRAM COMO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CIBERCULTURA

ALINE ALVERNAZ*

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
<https://orcid.org/0000-0002-1275-4876>

EDMÉA SANTOS**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
<https://orcid.org/0000-0003-4978-9818>

RESUMO

Com o crescimento significativo da interface *Instagram* nos últimos anos, foi possível observar um movimento para além do entretenimento da rede social, em que propostas educativas extraescolares utilizavam a interface para mediar os processos de ensino e aprendizagem. Inspirados neste movimento, o objetivo deste artigo é apresentar a experiência de um dispositivo de Ciberpesquisa-formação que construiu um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na interface do *Instagram*. O método de pesquisa adotado foi a pesquisa-formação na Cibercultura. Foi criado o perfil do *Instagram* @educacaoofisica.mesquita que tornou-se o ambiente de suporte para a realização da formação continuada de professores de Educação Física da rede educativa de Mesquita/RJ que atuavam no Ensino Fundamental I e II, Educação Especial e na EJA, que aconteceu no período de fevereiro de 2021 a setembro 2022 com o objetivo de refletir sobre a Inclusão da pessoa com deficiência nas escolas. Concluímos que é possível a organização de um AVA na interface *Instagram* aliado aos pressupostos da Educação Online, como interatividade, hipertexto e colaboração. Ressaltamos que organizando uma estratégia de produção de conteúdos baseada em objetivos, cria-se uma narrativa que garante a construção de uma ambiência formacional empática e visualmente atrativa. Destacamos que esta experiência é uma potente proposta possível de replicar em diferentes níveis e modalidades de ensino e na prática pedagógica, bem como sugerimos a exploração do potencial formativo de outras interfaces. **Palavras-chave:** *Instagram*, Ciberpesquisa-formação, Ambiente Virtual de Aprendizagem.

* Professora, Doutoranda em Educação, Mestra em Educação pelo PPGEduc/UFRRJ. Possui Graduação em Educação Física, é Especialista (Lato Sensu) em Psicomotricidade, Orientação Educacional e Pedagógica e Educação Especial e inclusiva. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e Inclusiva e Docência On-line para a Inclusão. É membro do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GpDoC – UFRRJ). E-mail: alinalvernaz@gmail.com

** Professora Titular-Livre da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Bolsista PQ do CNPQ. Cientista do Nosso Estado pela FAPERJ. Atua no Instituto de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC). Foi professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Associação de Pós-Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PROD/UERJ). Editora-chefe da Revista Docência e Cibercultura (Proped/UERJ), link: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc>. Líder do GPD OC – Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura. E-mail: edmeabaiana@gmail.com

ABSTRACT

INSTAGRAM AS A VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT IN TEACHER TRAINING IN THE CYBERCULTURE

With the significant growth of the *Instagram* interface in recent years, it was possible to observe a movement beyond the entertainment of the social network, in which extracurricular educational proposals used the interface to mediate the teaching and learning processes. Inspired by this movement, the objective of this article is to present the experience of a Cyber-research-training device that built a Virtual Learning Environment (VLE) in the *Instagram* interface. The research method adopted was research-training in Cyberculture. The *Instagram* profile @educacaofisica.mesquita was created, which became the support environment for carrying out the continuing education of Physical Education teachers from the educational network of Mesquita / RJ who worked in Elementary School I and II, Special Education and EJA, which took place from February 2021 to September 2022 with the aim of reflecting on the inclusion of people with disabilities in schools. We conclude that it is possible to organize a VLE on the *Instagram* interface combined with the assumptions of Online Education, such as interactivity, hypertext and collaboration. We emphasize that by organizing a content production strategy based on objectives, a narrative is created that guarantees the construction of an empathic and visually attractive training environment. We emphasize that this experience is a powerful proposal that can be replicated at different levels and modalities of teaching and in pedagogical practice, as well as we suggest exploring the training potential of other interfaces. **Keywords:** *Instagram*, Cyber-research-training, Virtual Learning Environment.

RESUMEN

INSTAGRAM COMO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA CIBERCULTURA

Con el importante crecimiento de la interfaz de *Instagram* en los últimos años, se pudo observar un movimiento más allá del entretenimiento de la red social, en el que las propuestas educativas extraescolares utilizaban la interfaz para mediar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Inspirado en este movimiento, el objetivo de este artículo es presentar la experiencia de un dispositivo de capacitación en ciberinvestigación que construyó un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) en la interfaz de *Instagram*. El método de investigación adoptado fue el de investigación-formación en Cibercultura. Se creó el perfil de *Instagram* @educacaofisica.mesquita, que se convirtió en el ámbito de apoyo para la realización de la formación continua de los profesores de Educación Física de la red educativa de Mesquita/RJ que actuaban en la Enseñanza Básica I y II, Educación Especial y EJA, que se llevó a cabo de febrero de 2021 a septiembre de 2022 con el objetivo de reflexionar sobre la inclusión de las personas con discapacidad en las escuelas. Concluimos que es posible organizar un AVA en la interfaz de Instagram combinado con los supuestos de la Educación en Línea, como la interactividad, el hipertexto y la colaboración. Destacamos que al organizar una estrategia de producción de contenidos en base

a objetivos, se crea una narrativa que garantiza la construcción de un ambiente formativo empático y visualmente atractivo. Resaltamos que esta experiencia es una propuesta poderosa que puede ser replicada en diferentes niveles y modalidades de enseñanza y en la práctica pedagógica, así como sugerimos explorar el potencial formativo de otras interfaces.

Palabras clave: *Instagram*, Ciber-investigación-formación, Entorno Virtual de Aprendizaje.

1 INTRODUÇÃO¹

A cibercultura, que é a cultura contemporânea mediada pelo digital em rede (SANTOS, 2019) atravessa nossos cotidianos de forma significativa, provocando mudanças radicais nos modos de e meios de produção, de desenvolvimento em todas as esferas das atividades humanas, sejam nas escolas, no trabalho, na comunicação, no entretenimento, na aprendizagem, como em muitos outros parâmetros da vida cotidiana.

O ciberespaço² possibilitou-nos viver numa sociedade conectada, hipertextual e colaborativa. Na Web 1.0 tivemos o fenômeno dos *blogs* como meio de se habitar/explorar o ciberespaço. Os computadores a época eram desktops, computadores de mesa, fixos (cidade) e conectados por fios (ciberespaço) a *Internet*. Havia um condicionamento corporal e territorialmente demarcados. Os blogs autorais, com sua escrita hegemônica, se propunham a publicizar diferentes conteúdos. Havia um polo emissor e outro receptor, sem a possibilidade de interações entre eles, tudo isso com muitos desafios de conexão e qualidade.

Enquanto as palavras de ordem eram disponibilizar, buscar e ler, na *Web 2.0*, ou *web social*, os processos colaborativos e arquiteturas participativas de produção, tais como *blogs*, *podcats* e redes sociais digitais, tomam conta da comunicação e jeito de viver.

Para Lemos (2004), a liberação do polo de emissão altera o modelo clássico unidimensional de comunicação, criando espaço para a interatividade. Por seu turno, a conectividade generalizada favorece a interação com outras pessoas e grupos, a produção de sentidos, a partilha e a circulação de informações e conhecimentos, permitindo-nos consumir, produzir, cocriar e compartilhar diferentes “*espaçotempos*”³. Por fim, a convergência das mídias possibilita a reconfiguração cultural, na qual sistemas comunicacionais amplos, complementares e, às vezes antagônicos, coexistem, oferecendo maior pluralidade comunicacional, como, por exemplo, *blogs* produzidos por jornais e programas de televisão usados para comentar e divulgar suas notícias, além, de série, filmes e novelas estarem presentes em diferentes plataformas de streaming⁴, redes sociais ativas nas convergências de mídia e comunicação.

[...] o ciberespaço está agora mais presente do que nunca, tão presente a um simples toque de dedos em levíssimos dispositivos sempre

1 A pesquisa que dá origem a este artigo foi submetida ao Comitê de Ética na Pesquisa, via Plataforma Brasil e está de acordo com as orientações e resoluções do órgão responsável.

2 Conjunto plural de espaços mediados por interfaces digitais, que simulam contextos do mundo físico, das cidades, suas instituições, práticas individuais e coletivas já vivenciadas pelos seres humanos ao longo de sua história (Santos, E. 2005).

3 Esses vários termos, escritos de forma unida em uma única palavra, e tantos outros que ainda aparecerão neste texto, estão assim grafados porque, há muito, percebemos que as dicotomias necessárias à criação das ciências na Modernidade têm significado limites ao que precisamos criar na corrente de pesquisa a que pertencemos relacionadas aos Cotidianos e Cotidianos escolares. Com isto passamos a grafar deste modo os termos de dicotomias herdadas: juntos, em itálico e entre aspas. Estas últimas foram acrescentadas com vistas a esclarecer aos revisores/as de textos, que é assim que estes termos precisam aparecer (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019, p. 19-20).

4 Sistema de distribuição de mídias digitais de fluxo de transmissão contínuo como: filmes, músicas, séries, podcasts. Como exemplos temos: netflix, Spotify, globo play, etc..

na palma de nossas mãos, que nem sequer nos damos conta de estarmos ao mesmo tempo no ciberespaço e fora dele, pisando o chão e simultaneamente ubíquos, viajando, pousando, entrando e saindo de espaços de informação e de comunicação à mesma velocidade com que nossos olhos piscam. (SANTAELLA, 2010, p. 89).

A *Web 3.0*, ou *web* semântica, por sua vez, promete mudar ainda mais “os modos como as redes são usadas, na exploração das possibilidades da inteligência artificial, nas aplicações modulares, na gráfica tridimensional, na intensificação da conectividade e da convergência tecnológica” (SANTAELLA, 2010, p. 268). Nesta proposição espera-se que o advento dos algoritmos acompanhados dos movimentos de inteligência artificial, que integrados ao grande bigdata (gigantesco volume de dados) sejam capazes de interpretar e aprender como já abordado em documentários como “Privacidade hackeada, 2019”, em episódios da série “Black Mirror, 2011” ou em “O dilema das redes, 2020” (todos disponíveis na Netflix).

Enquanto “Bitcoins” (moeda digital), “NFTs” (Token não fungível, um tipo de criptografia que cria algo único no digital, como obras de arte, itens colecionáveis, sons e infinitas possibilidades de exclusividade) e “Metaverso” (ambientes virtuais hiperrealistas, imersivos e coletivo) ocupam o cenário contemporâneo, se aguçarmos nosso olhar para o que ocorre nos cotidianos escolares, percebemos que muitas instituições de ensino brasileiras precisaram de uma pandemia⁵ para aceitar, por exemplo, o uso de celulares em seu interior.

Observando assim esta breve contextualização da história da internet, assumimos que a escola e os processos educativos de maneira geral necessitam de investimento em pesquisas e experiências formativas no intuito de se apropriar do ciberespaço de maneira a fomentar a

tessitura do conhecimento explorando cada vez mais o potencial e criativo das redes sociais, nuvens, interfaces e aplicativos educativos, dispositivos tecnológicos, inteligência artificial, entre outros, possibilitando a incorporação destes nos processos de *ensinoaprendizagem* de forma criativa, articulada e plástica.

Posto isto, este artigo tem por objetivo apresentar como o Instagram foi organizado para se tornar um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) de uma formação continuada de professores de educação física, para a discussão da temática da inclusão de alunos com deficiência. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa de doutorado que buscou incorporar a investigação científica e os processos de formação na cibercultura.

Iniciamos este artigo com a apresentação do contexto da cibercultura como cenário e suporte epistemológico na construção do conhecimento, destacando a lacuna dos avanços da internet e seus desdobramentos em práticas educativas. Seguimos para o destaque da organização de um AVA num processo de Formação de Professores na Cibercultura ressaltando sua relevância. Avançamos então para a apresentação do método no qual este estudo foi consolidado: a ciberpesquisa-formação (SANTOS, 2019). Em seguida apresentamos como o *Instagram* foi estruturado para tornar-se um AVA, bem como as estratégias adotadas para a produção de conteúdo do mesmo para que viesse a torna-se uma interface de suporte de aprendizagem, a que se propõe um AVA na Educação Online (EOL). E por fim, encerramos este artigo destacando os avanços e conquistas advindos desta prática cibercultural ressaltando sua importância para todo cenário educativo e na formação de professores.

2 A IMPORTANCIA DO AVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CIBERCULTURA

O AVA é um espaço virtual formado por um conjunto de interfaces de comunicação que

5 Pandemia sanitária do novo coronavírus SARS-CoV-2 que levou ao distanciamento social no ano de 2020 e se estendeu em 2021, causando impactos devastadores na condição humana e ainda estamos conhecendo suas consequências para a condução da humanidade de maneira geral a partir dos cenários e descobertas que se apresentam.

apresentam recursos que permitem socializar conteúdos em diversos formatos e linguagens, dando suporte aos processos de “*aprenderensinar*”.

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e as mídias sociais são exemplos concretos disso, formados geralmente por um conjunto de interfaces de comunicação síncrona e assíncrona (fóruns de discussão, salas de bate papo, diários online, portfólios, entre outros) e também por interfaces que permitam habitar conteúdos digitalizados em diversos formatos e linguagens, a exemplos dos recursos educacionais abertos (REA). (SANTOS, 2019, p.54)

Posto isto, os AVAs surgem com a missão de dar suporte aos processos formativos na internet, inicialmente nos cursos da Educação a Distância (EAD), que se organizam de maneira sem que haja a presença física de seus alunos em um local específico, sendo o AVA a sala de aula para esta modalidade, um local de concentração de materiais para auto estudo e resolução de atividades propostas por tutores/professores.

A partir dos avanços da internet com a incorporação de recursos e tecnologias e a própria necessidade de aprimoramento dos processos educativos, os AVAs, com a incorporação da Educação Online (EOL) (SANTOS, 2005) ampliam a sua importância no processo educativo/formativo sendo um espaço de encontros e colaboração.

Em relação aos AVAs, Silva (2014) acentua que precisa ser uma obra aberta, em que a imersão, a navegação, a exploração e a conversação possam fluir na lógica da completção, o que demanda: (a) criar ambientes hipertextuais, que favoreçam a intertextualidade, a intratextualidade e a multivocalidade; (b) disponibilizar e incentivar conexões lúdicas, artísticas, simulações e navegações fluidas; (c) potencializar a comunicação interativa síncrona e assíncrona; (d) propor atividades de pesquisa com vistas à construção do conhecimento, contextualizando questões locais e globais presentes na cultura; e (e) criar ambiências propícias à avaliação formativa como assevera Santos, E. (2019).

Com a pandemia COVID-19 o distanciamento social nos foi obrigatório e com isso as aulas remotas ganharam a seu espaço no repertório educativo. Desta forma, muitos AVAs surgiram como solução para suportar o novo quadro educativo que se desenhava para assegurar que as aulas não fossem interrompidas completamente pelo estado de quarentena que atravessávamos. Sites, sistemas e softwares surgiram como possibilidades a criação de AVAs e bem como a organização de mídias sociais que já se apresentavam como possibilidade educativa, ganham importância neste novo cenário.

O Facebook como uma mídia social já era explorado como um suporte educativo na função de criação de grupos como nos apresenta Santos, R. (2015) que em seu estudo mostra como os Grupos de Pesquisa desenvolviam suas atividades a partir das apropriações desta interface. Moreira e Januário (2014) também destacam a interface como espaços de aprendizagem com um potencial explorado por diversas propostas educativas.

Posto isto, aqui concebemos os AVAs integrados aos pressupostos da EOL, que para nós é um fenômeno da Cibercultura que consiste num conjunto de ações de ‘*aprendizagemensino*’, “ou atos de currículo mediados por interfaces digitais, que potencializam práticas comunicacionais interativas, hipertextuais e em mobilidade” (Santos, E. 2005, p. 69).

Para Moran, J.; Masetto, M. e Behrens, M. (2013), propostas educativas que se valem do meio digital como a teleconferência, a videoconferência e a *Internet* constituem a educação *online*, cujo processo de comunicação se dá na relação um para um, um para todos e todos para todos. No entanto, concordamos com Santos, E. (2014; 2019) e Silva, M. (2012), quando enfatizam que a educação *online* não pode ser entendida como sinônimo de educação a distância (EaD), pois exige metodologia própria, fundamentada no hipertexto e na interatividade; o que implica uma nova reconfiguração social, cultural, econômica e política, ao colocar

em xeque o esquema clássico da informação, baseado na transmissão de conteúdos, e liberar o polo da emissão, abrindo espaço para o diálogo e a participação colaborativa.

Fundamentada no *hipertexto*, a EOL, permite que exercitemos nossas autorias, ao operarmos diferentes percursos e leituras, bem como a *interatividade*, que consiste num ato de colaboração, baseado nos princípios da bidirecionalidade dialógica, nos quais os polos emissor e receptor, em conjunto, codificam e decodificam a mensagem; da participação colaborativa, tendo a intervenção na mensagem como cocriação da emissão e da recepção; e de conexões em teias abertas, mediante a formação de múltiplas redes articulatórias de conexão e liberdade de trocas, associações e significações. Desse modo, os indivíduos podem consumir, produzir, colaborar e cocriar a informação, como acentua Silva, M. (2010).

Portanto, na EOL, a lógica comunicacional deixa de ser unidirecional, fundamentada na proposta ‘um para todos’, e mudanças ou intervenções docentes e discentes praticamente inexistem, para privilegiar processos de cooperação e colaboração coletivos, nos quais a tessitura do conhecimento é possibilitada na organização ‘todos para todos’. Dessa forma, “a mensagem aberta à manipulação, à operatividade, pode ser recomposta, reorganizada, modificada em permanência sob o impacto cruzado das intervenções do sujeito e dos algoritmos do sistema digital, perdendo assim o estatuto de mensagem transmitida” (Silva, M, 2010, p. 53).

Silva, M. (2012) também destaca que o hipertexto foi “o grande divisor de águas entre a comunicação massiva e a comunicação interativa” (p.18). Para o autor, a interatividade é:

a modalidade comunicacional que ganha centralidade na Cibercultura. Exprime a disponibilização consciente de um mais comunicacional de modo expressamente complexo presente na mensagem e previsto pelo emissor, que abre ao receptor possibilidades de responder ao sistema de expressão e de dialogar. (SILVA, M. 2010, p. 42)

Na medida em que os diversos “*espaços-tempo*” educacionais se encontram num contexto móvel e ubíquo, torna-se urgente refletirmos sobre as potencialidades do digital em rede e como ‘*fazer pensar*’ atos de currículos que interajam e se integrem a realidade contemporânea.

Esses potenciais da Educação Online reconfiguram os usos realizados por professores nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) que não estão restritos há apenas um modo ou outro de *aprenderensinar*, mas que buscam na diversidade de interfaces síncronas e assíncronas (Fóruns, Chats, Facebook, WhastApp) criar situações nas quais docentes e discentes possam vivenciar a colaboração, a autoria e a interatividade (SILVA, A., 2018, p. 64).

Santos E. (2019) destaca que aprendemos com o ‘outro’; com sua provocação, inteligência e experiência. Desse modo, a autora assevera que “não é o ambiente *online* que define a Educação *Online*. O ambiente/interface condiciona, mas não determina. Tudo dependerá do movimento comunicacional e pedagógico dos sujeitos envolvidos para a garantia da interatividade e cocriação” (p. 70).

Por conseguinte, compreendemos que o AVA tem um papel de grande relevância na formação continuada de professores, não apenas como suporte do processo formativo, sendo um repositório em que atividades e conteúdos são disponibilizados. Acreditamos que ao integrar EOL e AVA é possível potencializar as aprendizagens com a criação de uma ambiência formativa potente e experiencial (JOSSO, 2004).

3 UM PANORAMA DO MÉTODO: A CIBERPESQUISA-FORMAÇÃO

Para a realização deste estudo adotamos a Ciberpesquisa-formação (SANTOS, 2005; 2014; 2019) como metodologia pesquisa. Nesta, o pesquisador, diante de seus dilemas, implicações e questões, forja dispositivos de pesquisa e formação, mediados pelo digital em rede, para ir ao encontro dos praticantes culturais (CERTEAU, 2013) e assim com eles produzir os

dados de pesquisas que culminarão nas noções subsunçoras, que são os achados de pesquisa.

A participação coletiva, é condição fundante da ciberpesquisa-formação. Assim, o pesquisador coletivo é composto por todos os sujeitos participantes, atores e autores da pesquisa, que para nós são os praticantes culturais. Desse modo, seu envolvimento pessoal integra as dimensões do emocional, sensorial, imaginativo, criativo e também racional, implicado pela experiência. O pesquisador coletivo se organiza em grupos de trabalhos móveis, reestruturados a partir dos interesses investigativos de cada pesquisador bem como do grupo como um todo (SANTOS, E., 2014).

Pesquisador não é aquele que constata o que ocorre, mas também aquele que intervém como sujeito de ocorrências. Ser sujeito de ocorrências no contexto de pesquisa e prática pedagógica, implica conceber a pesquisa-formação como processo de produção de conhecimentos sobre problemas vividos pelo sujeito em sua ação docente (SANTOS, E. 2019, p. 105).

Desta maneira, na ciberpesquisa-formação, cada integrante do grupo precisa reconhecer o outro como coautor da pesquisa. Durante seu desenvolvimento, não se coletam dados; o pesquisador coletivo “aciona dispositivos para a produção de dados”, expressos em narrativas, textuais, sonoras e imagéticas”. Nessa perspectiva emergem sujeitos que aprendem, ao mesmo tempo em que ensinam e pesquisam, e pesquisam e ensinam enquanto aprendem, estabelecendo a articulação entre a produção do saber científico e a produção do saber cotidiano, pois o pesquisador coletivo é composto por todos os sujeitos que participam da pesquisa, dialogando entre si, “*aprendendopesquisandoensinando*”.

Nesta organização, o nosso campo de pesquisa foi a Formação Continuada dos Professores de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Mesquita/RJ, que se organizava nos GEPEFs (Grupo de Estudos dos Professores do Ensino Fundamental) de Educação Física, que se reuniam de modo online em um encontro mensal síncrono, suportado pela

interface do Zoom e dialogavam de maneira assíncrona suportada pelo WhatsApp pelo AVA no Instagram, organizado para esta finalidade. Os praticantes culturais desta pesquisa foram os professores regentes de Educação Física do município, que atuavam no Ensino Fundamental I e II, EJA (Educação de Jovens e Adultos) e na Educação Especial.

Nosso objeto de estudo foi a formação de professores de educação física para a inclusão, que passou a ser tema de estudos e práticas a partir de 2021 como uma demanda que emerge deste coletivo de professores diante do aumento de número de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Por conseguinte, de fevereiro de 2021 a setembro de 2022, forjamos o dispositivo de ciberpesquisa-formação que chamamos de “Descapacita!” com invenções metodológicas e atos de currículo, mediados pelo digital em rede e organizando o *Instagram*, como o AVA da formação continuada de professores.

O dispositivo de ciberpesquisa formação são meios materiais e/ou intelectuais que o pesquisador cria/aciona para ir ao encontro dos seus objetos de pesquisa e seus praticantes culturais para com eles produzir conhecimento (ARDOINO, 1998) a partir da inteligência pedagógica acionada na organização dos mesmos. Nesta arquitetura que bricolou as interfaces do *Instagram*, *Zoom* e *WhatsApp* no digital em rede, neste artigo focaremos na organização do *Instagram* como AVA e sua potência no dispositivo de ciberpesquisa formação.

Destacamos aqui que o neologismo adotado “Descapacita!” refere-se a uma dupla proposições: a primeira consiste em romper com a ideia de formação de professores que comumente se associa à capacitação, cursos estanques e desassociados a propostas experienciais. A segunda está para a necessidade de rompermos com o “Capacitismo” que é o preconceito com a pessoa com deficiência, alvo de grandes reflexões no dispositivo de formação de professores de educação física online para a inclusão.

4 O INSTAGRAM COMO AVA NO DISPOSITIVO DE CIBERPESQUISA-FORMAÇÃO

O *Instagram* consiste numa rede social de compartilhamento de fotos, vídeos e microvídeos, lançado em outubro de 2010, por Kevin Systrom (norte americano) e Mike Krieger (brasileiro), e atualmente possui aproximadamente 1 bilhão de usuários ativos. Inicialmente, a rede social objetivava partilhar imagens da vida comum, colocando em cena pessoas desconhecidas, em momentos íntimos e únicos. Na busca por inovações, e novos meios e modos de usar, advindos das demandas dos cotidianos que se reinventam, a cada dia, sujeitos comuns - os praticantes culturais, manifestam sua capacidade criativa, suas astúcias e engenhosidade, (CERTEAU, 2013) para caminharem de maneira única, transformando ou se distanciando do objetivo inicial a que se propunha a interface.

A escolha da interface *Instagram* para subsidiar o AVA do nosso dispositivo de pesquisa não se dá de maneira aleatória. Trata-se de um aplicativo muito utilizado no Brasil, atualmente (cerca de 500 milhões de contas ativas) com alta adesão de uso em diferentes faixas etárias. Ao realizarmos uma busca no Periódico Capes não foram encontrados estudos que utilizassem o *Instagram* como uma interface formativa, plataforma de cursos *online* ou qualquer outra estratégia educativa formativa. Combinamos os verbetes INSTAGRAM “AND” EDUCAÇÃO para realizarmos as pesquisas no repositório e foram encontrados 187 resultados. Na leitura dos títulos e resumos, não encontramos nenhum estudo em que o *Instagram* fosse utilizado como interface que integrasse processos educativos. Em sua maioria, tratavam de pesquisas do tipo netnografias e pesquisas construídas a partir de postagens e manifestações, utilizando o *Instagram*. As pesquisas eram realizadas no *Instagram*, mas não exploravam o seu potencial educativo e formacional como já consolidado no *Facebook* na utilização de grupos fechados.

Ao incorporar novos recursos à interface, o *Instagram* se coloca para além do minimalismo fotográfico: são imagens com conteúdos escritos, em sequência ou não, *lives* com aulas e conteúdos completos, vídeos (microvídeos, vídeos longos, *reels*), microaulas com animações e efeitos, antes só possíveis com programas profissionais de edição.

Dentro deste movimento de evolução da interface do *Instagram* foi possível perceber uma utilização de seus recursos para diferentes fins. Com a pandemia sanitária da COVID-19, juntamente com o isolamento social e a quarentena, as matrículas em cursos online aumentaram 425% somente no ano de 2020 (OLIVEIRA, 2021). Com este movimento foi possível notar dispositivos de cursos online organizados utilizando todos os recursos do *Instagram*, tornando-o não somente uma rede social, mas também um AVA (Ambiente virtual de aprendizagem), com experiências extra escolares. Fenômeno até então observado no *Facebook* que tomamos como inspiração para a organização do AVA do Descapacita!.

4.1 Mapeando as redes

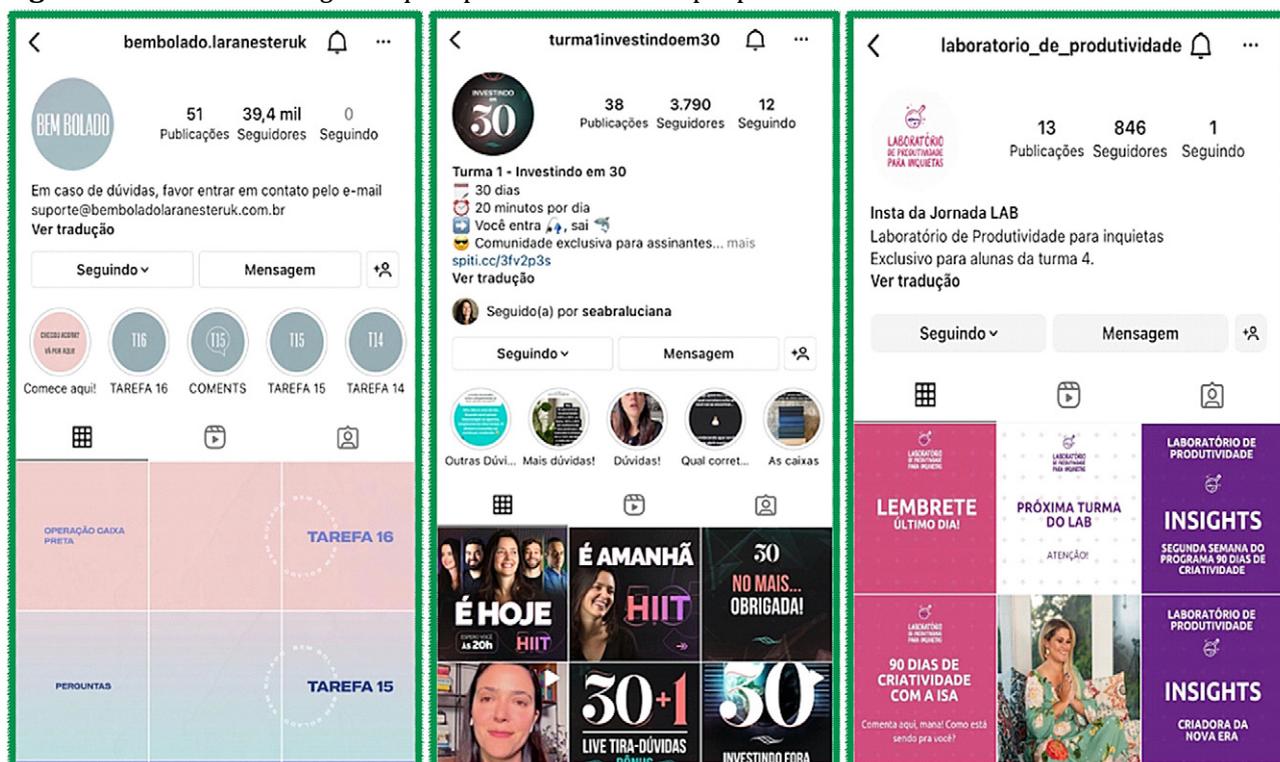
Ao mapeamos as redes, encontramos três *IGs* (contas de usuários no *Instagram*) que empregaram o *Instagram* como AVA de cursos online (atividades extraescolares), apresentando este novo meio e modo de se apropriar desta interface para além de uma rede social de entretenimento, dando um caráter educativo e formativo para a rede.

Os *perfis* mapeados no período de agosto de 2020 a fevereiro de 2021, traziam uma proposta educativa diferente, um desenho didático específico, e utilizavam os recursos do *Instagram*, de maneira singular. Os três fizeram uso de contas fechadas com acesso exclusivo para outros usuários que compraram o curso apresentado.

Os *IGs* @bembolado.laranesteruk, @turma1investindoem30 e @laboratorio_de_produtividade traziam estratégias singulares como: *aulas-live*, *aulas-post*, *aulas-stories*,

links clicáveis na *bio*, postagem tripla no *feed*, *posts-fóruns*, *posts lembretes* e comunicação via *direct*, entre outras que nos inspiraram em nosso dispositivo.

Figura 1 – Perfis do *Instagram* que apresentaram uma proposta educativa extraescolar



Fonte: *Instagram*

As *aulas-live* eram transmissões ao vivo no *Instagram* em que o responsável da conta dava aula sobre um tem específico do curso com duração de no máximo uma hora. Durante as *aulas-live* havia interação no bate-papo ao vivo entre os alunos participantes e a mediadora da atividade.

A proposta das *aulas-post* era a organização de uma aula do curso com post em sequência no *Instagram* que era feito de duas maneiras: um *post* com um único *card* (foto escrita) e na legenda da foto havia uma explicação mais aprofundada sobre o tema, deixando uma atividade a ser cumprida, ou, um *post* sequencial (*post* carrossel) com até 10 *cards* explicando um conceito ou tema, que para ler a proposta da aula era necessário rolar para o lado os *cards* em sequência.

Aulas-stories se organizavam nos *stories* (publicação temporária disponível pelo período de até 24h, sendo realizada em fotos ou pequenos vídeos, com ou sem conteúdo escrito, que po-

dem ser salvas por mais tempo se adicionadas aos *destaques* – que são os *stories* salvos por mais tempo no *Instagram*). Nesta, o mediador do curso, tirava dúvidas, esclarecia conceitos importantes, respondia as mensagens recebidas no *direct* (recurso do *Instagram* de comunicação direta entre os usuários por mensagem escrita, áudio ou imagens).

Os links clicáveis na *bio* (parte da interface do *Instagram* que traz as informações pessoais do usuário da conta) conduziam os alunos para outras interfaces, foi um recurso interessante mapeado. Nele, os mediadores dos cursos levavam os usuários para outras plataformas e sites com recursos complementares para o curso, aumentando o potencial hipertextual e interativo da interface.

A postagem tripla (numerada) no *feed* (local em que se organizam as imagens/vídeos publicados no *Instagram*) foi observada como estratégia para a organização das aulas e facilitação do auto estudo. Desta forma, como o *Instagram*

tem a característica das primeiras imagens que aparecem no *feed* serem as últimas postagens, o aluno sabia exatamente por onde começar a realização do curso.

Também foi possível observar que a realização de fóruns (espaço para a ocorrência de debates, conversas, compartilhamento de conhecimento e opiniões) que aconteciam a partir do *post-fórum*. Neste, a realizava um *post* como um disparador de conversa a partir de uma CTA⁶ (*call to action*), uma chamada para ação. Seja no post com uma imagem escrita, seja a partir da imagem com a legenda neste sentido. Desta maneira, o aluno era sempre convidado a fazer algo, abrindo uma possibilidade de diálogo e produção a partir dele.

Os *posts-lembretes* eram postagens no *feed* do *Instagram* que tinham por objetivo lembrar os eventos que viriam a acontecer referentes ao próprio curso, ou conceitos importantes já desenvolvidos em outros momentos.

E por fim, um canal de conversa direta com os mediadores dos cursos, era através do *direct*, que funcionavam com chats de conversa sobre os conteúdos e informações do curso, bem como a disponibilização de links extras e privados.

Após o levantamento de todas essas referências na utilização do *Instagram* como um espaço de suporte de aprendizagem, mesmo que em experiências extraescolares, foi possível integrar de alguma forma essas inspirações para pensar em um AVA que para além de ser suporte ao processo formativo docente, também garantiria pressupostos da EOL na tessitura do conhecimento.

4.2 A organização do perfil no Instagram como um AVA

O perfil @educacaofisica.mesquita, nossa conta oficial no *Instagram*, funcionou como AVA do

6 CTA é a sigla em inglês do termo “call to action” que designa uma chamada para ação, muito comumente utilizado no campo do marketing digital que tem por objetivo garantir uma interação/movimentação/diálogo dos usuários das redes sociais diante de diferentes mídias disponibilizadas nas redes.

Descapacita! em que exploramos a plasticidade da interface e seus diferentes usos e linguagens (Figura 2).

Figura 2 - Print de tela @educacaofisica.mesquita



Fonte: Instagram



A partir dos recursos da interface explorados por outros usuários na construção dos seus AVAs, pensamos e construímos em um movimento de completação (completando e construindo a medida que a formação continuada acontecia) nossa ambiência formativa para que fosse interativa e se construísse em colaboração a partir das produções individuais e coletivas dos professores.

Por tanto, a *bio* (sinalizada com o número 1 na figura 2) deste perfil apresentava um *link* clicável que levava a um *Padlet*, um painel interativo em que é possível colocar materiais em diferentes arquivos: docs, pdfs, *links*, vídeos, fotos. Ele funcionava como um grande painel de referências criado coletivamente que emergiram das discussões e reflexões na temática da inclusão, com sugestões de filmes, materiais utilizados nos encontros síncronos, livros, artigos, e entre outros. Silva e Lima (2022) relatam uma experiência em que o *Padlet* foi organizado como um AVA na formação de profissionais da educação, sendo uma proposta também hipermidática, que se distingue da nossa pois adotamos o *Instagram* como interface principal e o *Padlet* como suporte na bricolagem de interfaces.

Nos *destaques* (número 2 sinalizado na figura 2) do perfil, organizamos os portfólios com as produções dos professores. Nessa estratégia, buscamos duas possibilidades de organização. Na primeira delas, os professores postavam suas produções (vídeos e fotos) referentes aos encontros e atividades desenvolvidas, em suas contas pessoais do *Instagram* e marcavam o perfil oficial do AVA no *Instagram*. Dessa forma era possível repostar no nosso AVA e salvar no destaque específico daquele professor. Uma segunda opção precisou ser organizada, pois alguns professores não gostariam de usar suas contas pessoais para a realização das propostas, sendo por exercer outras atividades diferentes da docência ou até mesmo por não querer “expor” sua atuação por motivos pessoais. Respeitando esta escolha, era possível o professor publicar o seu vídeo ou foto no grupo de *WhatsApp* dos professores, e daí conseguíamos o material para postar diretamente no *feed*, ou nos *stories* para salvar nos portfólio destaques.

É preciso salientar, que no início das atividades do/com/no *Instagram* como AVA, dois praticantes sinalizaram que tinha dificuldades para a operar com a interface. Santaella

(2013) alerta que o processo de letramento digital, vai muito além da inclusão digital, pois não basta acessar a tecnologia; é necessário que, em diferentes ambiências formativas, o conhecimento seja desenvolvido e/ou aprimorado. Desse modo, foi preciso acompanhar de perto os professores, ajudando-os a abrirem suas contas na interface, enviando o link dos posts diretamente no *WhatsApp*, e fazendo uma mediação totalmente ativa. Dos primeiros passos para acessar o conteúdo até a realização de uma publicação, conseguindo assim se apropriar das funcionalidades da interface.

Em nosso *feed* (número 3 da figura 2) estão os *posts* que foram construídos com base nas conversas, dúvidas, discussões sugestões que aconteciam em outras interfaces (de maneira síncrona com rodas de conversa no *Zoom* e no assíncrono, no grupo de *WhatsApp* de professores). Por conseguinte, os posts também funcionaram como *fóruns* em que os professores comentavam, refletiam, discutiam sobre diferentes assuntos relacionados à inclusão na educação física escolar.

Foi possível também explorar o potencial comunicativo das *lives* que apresentam um conteúdo complementar a toda atividade construída no dispositivo. Foram duas *lives* realizadas. A primeira com um professor do nosso próprio grupo, que é uma pessoa com deficiência e trouxe contribuições sob uma perspectiva singular no tocante da temática. A segunda, realizada em grupo (três pessoas) em colaboração, sendo uma delas um professor de educação física recém formado, que é uma pessoa com deficiência, em que foi explorado desafios e perspectivas atuais sobre educação física e inclusão. Podemos afirmar a potência das *lives*, pois estas serviram de repertório para vários encontros síncronos subsequentes. Destacamos o caráter de comunicação pessoal, com linguagem afetiva e implicada que conduz a uma interlocução favorável a construção do conhecimento significativo.

5 ESTRATÉGIA DE PRODUÇÃO DE CONTEÚDO PARA O AVA INSTAGRAM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O *Instagram* é uma interface que se constitui a partir de publicações (*cards*, fotos, vídeos ou *lives*) que se organizam e concentram no *feed*. No caso da organização de um perfil na interface com o objetivo de construção de um AVA, uma estratégia de produção de conteúdos precisou ser adotada para alimentar a interface com este objetivo, criando assim, uma narrativa com a temática de discussão da Inclusão, que fosse visualmente atrativa e que fizesse sentido na formação continuada de professores.

Inicialmente a noção de perfil coletivo precisou ser assumida. Não havia um detentor pessoal da conta, e sim um administrador que realizava as burocracias de operação da interface, que mediava as discussões de maneira a acionar disparadores de conversa, convergindo todas as propostas do dispositivo para uma ambiência formativa, acolhedora, com conteúdos relevantes e potentes.

Pensar numa estratégia de produção de conteúdo para um perfil de *Instagram* coletivo é relevante pois a intencionalidade pedagógica, cria uma narrativa que conversa com a proposta formativa que construímos no dispositivo e faz com que as ressonâncias dos encontros síncronos permaneçam no assíncrono. Dessa forma, a partir do objetivo, e produção coletiva, o formato é definido e o *post* é construído e publicado.

Os microvídeos produzidos pelos professores, cuja partilha já era comum no grupo de *WhatsApp*, (ALVERNAZ *et al*, 2020) constituem autorias docentes neste perfil do *Instagram*. Martins (2017) destaca que os microvídeos são curtos, dinâmicos e objetivos e que esta tendência pode estar atrelada à limitação do perfil do professor. Mesmo com diferentes recursos que as interfaces oferecem atualmente, que podem proporcionar uma edição quase profissional no celular, o letramento digital ainda precisaria ser

desenvolvido para dar mais ‘qualidade’ a sua produção. Porém, observamos que o propósito de registro da atividade em microvídeo, com vistas ao compartilhamento entre os pares, possibilita a construção de acervo pedagógico digital coletivo.

Com o microvídeo também é possível captar as nuances corporais que estão sendo observadas e desenvolvidas nas aulas de Educação Física. Corpo, movimento, ritmo, música são elementos fundamentais para a reprodução futura em outros contextos, aulas, projetos e unidades escolares. Martins (2017) também apresenta cinco tipos de vídeos na cibercultura: hipervídeo, vídeoaula, videoconferência, vídeo instantâneo, vídeo volátil e *webnar*. Entre essas propostas, percebemos que a vídeoaula não se encaixa em nossa proposta de produção de microvídeo:

A vídeoaula é o cibervídeo mais comum e apresenta características da cultura de massa e da cibercultura. Os canais educacionais do YouTube utilizam o gênero para compartilhar conhecimentos, mas as vídeoaulas se iniciaram com transmissões televisivas. Uma das críticas a esse cibervídeo é a falta de interatividade e sua utilização como mídia de massa, com aula expositiva e transmissão de conteúdos por professores conteudistas. Pode ocorrer em diferentes gêneros audiovisuais, dependendo da proposta pedagógica idealizada. (p. 68)

Na construção dos microvídeos produzidos pelos professores de Educação Física existe o registro de uma proposta pedagógica efetivada, desenvolvida, aplicada. Não é um “ensinar a fazer” ou um “PAP – passo a passo”; é um aprender a fazer, fazendo. Assim, chamamos a essa modalidade de microvídeo, de *videoatividade*, que é muito comum em perfis de *Instagram* voltados para conteúdos educativos (Figura3).

O *videoatividade* não tem o objetivo direto de ensinar a fazer algo, porém ao socializar, apresentar, desprivatizar uma prática pedagógica desenvolvida (ALVERNAZ; ANISZEWSKI; RANGEL, 2020) ela é capaz de inspirar a sua

Figura 3 - Exemplo de *videoatividade* no perfil @educaprofessor



Fonte: Instagram – Disponível em: https://www.instagram.com/reel/CazUatXjov2/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em 27 ago. 2022

realização por outros professores, sendo que cada um se apropriará da noção apresentada de maneira singular, adaptando-a ao seu contexto e objetivos, criando assim novas possibilida-

des (AMARAL; ALVERNAZ, 2021). A partir da figura 4 é possível observar as ressonâncias do *videoatividade* em diferentes contextos e espaços.

Figura 4 – Print do WhatsApp: ressonâncias do *videoatividade*



Fonte: acervo pessoal

Observamos, assim, que a estratégia de construção de um *Instagram* coletivo bem como a incorporação dos fenômenos que emergem do cotidiano favorecem a vivência de experiências, em que a partilha e a colaboração coletiva em rede produzem o conhecimento significativo.

Dada a adesão à interface *Instagram* na atualidade, buscamos compreender como se organizava a produção de conteúdos em outros perfis, para construir um IG que subsidiasse nossas propostas de dispositivo e que, ao mesmo tempo, fosse construída de maneira colaborativa e significativa, explorando assim a plasticidade da interface. Desta maneira, para pensarmos a construção do perfil do nosso dispositivo, buscamos diferentes referenciais em outros perfis educativos (com temas de educação física, inclusão, acessibilidade, capacitismo, interseccionalidade), como, por exemplo: @educacao.fisica.adaptada; @chaodaquadra; @edfvida; @edu.fisica.escolar; @janeladapatty; @ivanbaron; @teincluo, entre outros.

Após o mapeamento de perfis pelas redes, optamos por alimentar o nosso perfil @educacaofisica.mesquita com *posts* decorrentes das nossas discussões e práticas nas escolas. Identificamos que o *Instagram* utiliza diferentes

formas de linguagem comunicacional em seus conteúdos postados no *feed*, os *posts*. São fotos, imagens produzidas (*cards*), sequência de imagens com mensagens escritas (chamadas de carrossel), microvídeos (vídeos curtos de até 1 minuto (*reels*), vídeos, *lives* (transmissões ao vivo que podem ser salvas), *check lists*, imagens distorcidas, *audioposts*; ou seja, uma infinidade de possibilidades a criatividade dos produtores de conteúdos desta interface.

Buscamos então, referências outras para a produção de conteúdo e, entre muitas invenções cotidianas, organizamos uma estratégia de *posts* de acordo com objetivo pretendido (e não de acordo com o formato da mensagem), o que mudou a nossa percepção da interface e articulou a inteligência pedagógica nas propostas.

Os objetivos selecionados para a construção dos *posts* foram: sensibilizar (memórias afetivas do grupo), informar (conteúdo técnico), colaborar (*post* colaborativo com problematização e estudos de casos), fazer (passo a passo, atividades realizadas) e motivar (partilha de memórias, referências, frases). Nesta estratégia de produção de conteúdo, utilizamos as produções dos próprios professores, explorando cada vez mais o potencial formativo e comunicativo da interface (Quadro 1).

Quadro 1 - Produção de conteúdo no *Instagram*

POST	OBJETIVO	TIPO DE CONTEÚDO
	<p>Sensibilizar</p> 	<p>Eventos passados, momentos e lembranças importantes, #tbt¹, citações, imagens emotivas que fazem sentido para o grupo e para a discussão</p>

* Sigla referente a gíria em inglês “Throwback Thursday” que remete a ideia de nostalgia, podendo ser traduzida como “quinta-feira do retorno” ou “quinta-feira da nostalgia”. Em contexto brasileiro, o #tbt não necessariamente se restringe a quinta-feira, e sim a recordações e memórias relembradas.

	<p>Informar</p>	<p>Conteúdos técnicos, termos, legislações, conteúdos específicos da Educação Física e da temática inclusão, capacitismo, intrseccionalidade de uma maneira geral</p>
	<p>Colaborar</p>	<p>Estudos de caso, problematização de ideias já instituídas, reflexões e pontos de vistas diferentes, ou não, lives.</p>
	<p>Fazer</p>	<p>Passo a passo, atividades realizadas, projetos, ideias que são aplicáveis em aulas e etc</p>
	<p>Motivar</p>	<p>Fotos engraçadas, frases inspiradoras, reflexões</p>

Fonte: elaborado pelo autor, 2022

Após a organização da estratégia de produção de conteúdos para o *Instagram* como AVA, os *cards* eram confeccionados no *Canva*⁷, interface gratuita de edição de imagens, entre outras funções. Adotamos também uma paleta de cores baseada na capa do livro que foi publicado em 2020 pelo grupo de professores praticantes culturais dessa pesquisa. Neste ponto, a necessidade de se criar harmonia nas visualidades com a adoção de cores e letras tem uma intencionalidade pedagógica, transforma sobremaneira a experiência do usuário que acessa o AVA. Destacando que o *Instagram* é uma interface visual, sendo este um aspecto relevante que merece uma atenção especial.

Os posts eram realizados de maneira regular, de 2 a 3 vezes por semana que se alternavam de acordo com os objetivos propostos, observando os formatos possíveis para sua construção. O Planejamento Participativo (GANDIN, 2000; ALVERNANZ et al., 2020) como proposta fundante desta atividade se manifestava nas produções coletivas dos posts. Também, colhíamos propostas de temáticas advindas das demandas que emergiam do cotidiano escolar, tão necessárias a conversa e disparadores para a reflexão e atenção ao tema, como mostra a (Figura 5). A conversa tem seu início no WhatsApp é refletida e torna-se um post para uma reflexão no coletivo de professores.

Figura 5 – Print do WhatsApp: conversas que deram origem a um post.



Fonte: Acervo pessoal e *Instagram*

O movimento de *scrolling*, que é o de rolar as publicações em um *feed* (que tema proposta de ser infinito) na interface do *Instagram*, diante da experiência vivida com a organização de um

AVA para suportar a formação continuada de professores de Educação Física, pode nos trazer um sentido formativo particular. Na atualidade este é um movimento natural quando entramos em uma rede social, porém, quando associamos esta atividade cotidiana ao processo formativo

7 Disponível em: <<https://www.canva.com/>>

no dispositivo, ao encontrar um *post* (do nosso perfil ou não) que está associado as nossas discussões no dispositivo, rapidamente uma nova rede de conhecimento é acionada e integra o processo formativo, fazendo com que os professores partilhem publicações encontradas, produzindo novos conhecimentos e encontrando novas referências.

Também temos relatos de instituições educativas externas a rede (universidades) e professores universitários que usaram o nosso perfil, que foi um AVA aberto no *Instagram*, como referência em aulas na graduação em Educação Física, tanto na apropriação dos materiais disponibilizados no repositório coletivo do *Padlet*, como nas produções dos professores nos vídeo atividade, inclusive interagindo nas postagens. Não há limites para os processos formativos nas redes!

Com isto destacamos a potência que existe na interface para além do entretenimento, e que é possível integrá-la aos processos educativos formais, informais, escolares e extraescolares ampliando as possibilidades de vida e formação.

6 CONCLUSÃO

Este artigo objetivou apresentar como o *Instagram* foi organizado para ser um AVA de um processo de Formação Continuada de Professores de Educação Física na perspectiva da Inclusão. Esta proposta fez parte da arquitetura de um dispositivo de Ciberpesquisa-formação, que foi o método utilizado para o desenvolvimento do estudo principal do qual esta iniciativa fez parte.

Como foi possível perceber o *Instagram* tem sido alvo de experiências educativas exploratórias extraescolares. Observamos aqui potencialidade do *Instagram* como um AVA no uso de seus recursos para desenhar diferente estruturas de organização do ensino, arquitetando parte do dispositivo que chamamos de Descapacita!. Reiteramos que este não foi o objetivo inicial do surgimento da interface, mas com novas atualizações e recursos incorpora-

dos é possível desenhar outros usos, corroborando com a máxima de McLuhan (1964) que nos diz que “os homens criam as ferramentas, e as ferramentas recriam os homens”, e com as invenções do cotidiano de Certeau (2013) que inventam e reinventam suas práticas.

Destacamos que, posto o cenário epistemológico da cibercultura que suporta a cultura contemporânea mediada pelo digital em rede, é primordial a sua incorporação às estratégias e práticas educativas ciberculturais, a fim de construirmos ambiências formacionais apoiadas em diferentes dispositivos que operam nos princípios da educação *online*, com vistas à produção de “*conhecimentossignificações*” no processo de “*aprendizagemensino*”, quer seja na formação de professores, ou na formação de nossas escolas e alunos, como destacam Alvernaz e Santos (2022).

Sugerimos a continuidade dos estudos replicando esta experiência em outros contextos, bem como a incorporação do uso do *Instagram* (e de outras interfaces) nos processos educativos escolares a fim de se explorar múltiplas linguagens de aprendizagem e a inclusão das práticas ciberculturais às práticas educativas, integrando os processos de aprendizagem com potência, criatividade e inovação.

REFERÊNCIAS

- ALVERNAZ, Aline.; ANISZEWSKI, Ellen.; RANGEL, Waleska. (org). **Educação Física Escolar: Práticas Inspiradoras na Rede Municipal de Mesquita/RJ**. Curitiba, CRV-2020. 128p. DOI:[10.24824/978655868909.6](https://doi.org/10.24824/978655868909.6)
- ALVERNAZ, Aline; BARBOSA, Maria de Fátima de Oliveira Freitas; SILVA, Dagmar; ANISZEWSKI, Ellen. Planejamento Participativo na Educação Especial: possibilidades para a construção de competência, autonomia e vínculos sociais. In: SCHUZ, Arlan; MAYER, Leandro; AMARAL, Marco Antonio Franco. (Orgs) **Um olhar sobre a Educação Contemporânea: Abrindo horizontes, construindo caminhos**. Cruz Alta: Editora Ilustração, 2020, p. 281-288. DOI: [10.46550/978-65-88362-08-2](https://doi.org/10.46550/978-65-88362-08-2)
- ALVERNAZ, Aline; SANTOS, Edméa. O ciberativismo PCD e a formação de professores de Educação Física

para a Inclusão. In: **XI Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias...** Rio de Janeiro, 2022. Anais eletrônicos. Disponível em: <<https://www.seminarioredes.com.br/adm/trabalhos/diagramados/TR614.pdf>>

ANDRADE, N.; CALDAS, A.; ALVES, N. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – ‘após muitas conversas acerca deles’. In: Oliveira I.; Peixoto, L.; Sússekind, M. L. (Orgs). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019, p. 19-42. DOI: [10.24824/978854443563.2](https://doi.org/10.24824/978854443563.2)

ARDOINO, J. **Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas**. In: Barbosa, J. Multirreferencialidade nas ciências e na educação (pp. 24- 51). São Carlos: EdUFSCar, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2013.

GANDIN, Danilo. A proposição do Planejamento Participativo entre as ferramentas de Intervenção da Realidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.1. n.1, pp. 81-95, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/gandin.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2018

JOSSO, Marie C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

LEMOS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre, Sulina, 2004

MARTINS, Vivian. Os cibervídeos na educação online: uma pesquisa-formação na cibercultura. 2017. 178 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/10733>>. Acesso em: 2 out. 2021.

MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T., M.; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MOREIRA, J. A., and JANUÁRIO, S. Redes sociais e educação: acerca do Facebook enquanto espaço de aprendizagem. In: PORTO, C., e SANTOS, E., orgs. **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2014, pp. 67-84. Disponível em: from: https://www.researchgate.net/publication/333742535_Reddes_sociais_e_educacao_reflexoes_acerca_do_Facebook_enquanto_espaco_de_aprendizagem. Acesso

em: 4 fev. 2020.

OLIVEIRA, Maria Victória. **Inovação em educação**. Data: 9 de fevereiro de 2021. Disponível em: <<https://porvir.org/pandemia-aumenta-procura-por-cursos-online-sobre-habilidades-comportamentais-e-vida-digital/>> Acesso em: 27 de maio de 2021.

SANTAELLA, Lúcia. **A ecologia pluralistada comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade**. São Paulo: Paulus, 2010

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Edméa. Educação Online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. 2005. 351 f. **Tese (Doutorado)** – Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2005. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/11800/1/Tese_Edmea%20Santos1.pdf. Acesso em: 4 nov. 2020.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na Cibercultura**. Lisboa, Portugal: Whitebooks, 2014.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na Cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, Rosimere. Formação de Formadores e Educação Superior na cibercultura: itinerâncias de grupos de Pesquisa no Facebook. 2015. 183 f. **Tese de Doutorado em Educação** – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, Alexandra Barbosa. Docência online: uma pesquisa-formação na Cibercultura. 2018. 198 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica**. São Paulo: Loyola, 2010

SILVA, Marco. (Org). **Formação de professores para docência online**. São Paulo: Loyola, 2012.

SILVA, Patrícia Grasel da; LIMA, Dione Sousa de. Padlet como ambiente virtual de aprendizagem na formação de profissionais da educação. **Renote**, Porto alegre, v. 16, n. 1, 2018. Doi: [10.22456/1679-1916.86051](https://doi.org/10.22456/1679-1916.86051). Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/86051>. Acesso em: 10 nov. 2022.

*Recebido em: 11/11/2022
Aprovado em: 01/12/2022*