



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Vivian Martins

**Pedagogia da hipermobilidade: formação, movimento,
conexões e comunidades integradas por uma educação-mundo**

Rio de Janeiro

2021

Vivian Martins

Pedagogia da hipermobilidade: formação, movimento, conexões e comunidades integradas por uma educação-mundo

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: **Educação.**

Orientadora: Prof.^a Dra Edméa Oliveira dos Santos

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

M386 Martins, Vivian.
Pedagogia da hipermobilidade: formação, movimento, conexões e comunidades integradas por uma educação-mundo/ Vivian Martins. – 2021.
351 f.

Orientadora: Edméa Oliveira dos Santos.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Brasil – Teses. 2. Cibercultura – Teses. 3. Educação a distância – Teses. I. Santos, Edméa Oliveira dos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

bs CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Vivian Maritns

Pedagogia da hipermobilidade: formação, movimento, conexões e comunidades integradas por uma educação-mundo

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 03 de dezembro de 2021.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Edméa Oliveira dos Santos (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Ana Paula Correia
The Ohio State University

Prof. Dr. Mariano Pimentel
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Prof.^a Dr.^a. Rosemary dos Santos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Tania Lucia Maddalena
Universidade Internacional de La Rioja

Rio de Janeiro

2021

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à Laura Martins Torres, minha filha, que desde a barriga me faz sentir o amor mais puro.

RESUMO

MARTINS, Vivian. *Pedagogia da hipermobilidade: formação, movimento, conexões e comunidades integradas por uma educação-mundo*. 2021. 351f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

O estudo desenvolvido no doutoramento em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro possui como objetivo compreender, em contexto de pesquisa-formação na cibercultura, como docentes criam práticas pedagógicas na relação cidade-escola-ciberespaço, possibilitando o desenvolvimento de uma pedagogia da hipermobilidade. O contexto da pesquisa ocorre no Instituto Federal do Rio de Janeiro, nos cursos Formação de Docentes para a Educação online e Formação Docente para a Comunicação, Cultura e Arte. Os interlocutores da pesquisa são professores em formação continuada que atuam na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. O método é a pesquisa-formação na cibercultura, que compreende a pesquisa entrelaçada com a prática docente, investigando-a, pesquisando o constructo de pesquisa e as trocas com os praticantes plurais que promovem a configuração e a reconfiguração do dispositivo de pesquisa. Ao longo da experiência em campo foi desenvolvido um dispositivo de pesquisa em hipermobilidade para refletir sobre diversos contextos de pesquisa e formação e a proposta de uma nova concepção de pedagogia da hipermobilidade. A partir das vivências durante a investigação, com o compartilhamento das práticas pedagógicas dos professores praticantes, emergiram algumas noções subsunçoras: pesquisas com os cotidianos em hipermobilidade, pesquisa-formação em hipermobilidade, educação-mundo: formação para a liberdade e a vivência na cidade; micronarrativas urbanas em hipermobilidade e a própria pedagogia da hipermobilidade, aprofundada a partir dos resultados da pesquisa. Deste modo, é possível apreender que práticas pedagógicas em hipermobilidade são necessárias para que educadores, pesquisadores e educandos possam vivenciar experiências conectadas e relacionadas com suas comunidades.

Palavras-chave: Pedagogia da Hipermobilidade. Pesquisa-formação na Cibercultura. Pesquisas com os cotidianos em hipermobilidade. Educação online. Educação na cidade.

ABSTRACT

MARTINS, Vivian. *Pedagogy of hypermobility*: formation, movement, connections, and communities integrated by a world education. 2021. 351f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

The research study of this doctorate in Education at the Rio de Janeiro State University aims to understand how teachers create pedagogical practices in the city-school-cyberspace relationships in the context of research-training in cyberculture, enabling the development of a pedagogy of hypermobility. The research context is the Federal Institute of Rio de Janeiro (IFRJ), in Teacher Training for Online Education and Teacher Training for Communication, Culture, and Art course. The research interlocutors are continuing education teachers who work in the metropolitan region of Rio de Janeiro. Research-training in cyberculture was the research method used. This research methodology involves (i) research put into practice during teaching—investigating research, training, and the research construct—and (ii) the exchange with a variety of practitioners that promote the configuration and reconfiguration of the research practice. Through the field experience, we developed a hypermobility research practice to reflect the different contexts of research and training and proposed the new concept of pedagogy of hypermobility. With the sharing of the teachers' pedagogical practices, research claims emerged such as research with daily life in hypermobility; research-training in hypermobility; education-world: training for freedom and living in the city; urban micronarratives in hypermobility; and the pedagogy of hypermobility itself, deepened based on the research results. Thus, we learned that pedagogical practices in hypermobility are necessary for educators, researchers, and students to experience connected and related experiences with their communities.

Keywords: Pedagogy of hypermobility. Research-training in cyberculture. Research with everyday life in hypermobility. Online education. Education in the city.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Eu e minha avó Zely	20
Figura 2 – Minha irmã Mariana, minha mãe Rosangela e eu.....	21
Figura 3 - Meu irmão Silvio Junior, minha madrasta Ana Paula, meu pai Silvio, minha irmã Mariana e eu.....	22
Figura 4 - A chegada do primeiro computador, com meu pai, meu tio e um amigo da família	23
Figura 5 - Bruno e eu	26
Figura 6 - O celular a cada dia agrega mais funcionalidades originárias de outros artefatos	31
Figura 7 – Representação gráfica com os capítulos da tese.....	39
Figura 8 – Praticantes da pesquisa em uma aula do curso Formação de docentes para a educação online.....	54
Figura 9 – Praticantes da pesquisa em uma aula do curso Formação docente para comunicação, cultura e arte	55
Figura 10 – Tópicos principais das pesquisas com os cotidianos em hipermobilidade	65
Figura 11 – Imagem da turma de Educação e Diversidade na manifestação na praça XV.....	68
Figura 12 – Imagem da visita à exposição Arte, democracia, utopia: quem não luta tá morto	69
Figura 13 – Imagens das caminhadas em que as praticantes se deslocam e deslocam o mundo	71
Figura 14 – Imagem da micronarrativa urbana em hipermobilidade de Thaís .	73
Figura 15 – Imagens das praticantes utilizando os celulares para registro e leitura de QR Code com informações da exposição.	75
Figura 16 – Narrativa de Thaís sobre seu “percurso” pelo Google Arts & Culture	76
Figura 17 – Imagem do uso dos dispositivos móveis pelas praticantes da pesquisa.....	79
Figura 18 – Imagem do detalhamento dos dispositivos de pesquisa e formação	91

Figura 19 – Imagem da sistematização dos passos da pesquisa-formação na cibercultura.....	95
Figura 20 – Praticante não interrompeu o fluxo da caminhada para registrar o momento	98
Figura 21 - Relatório mensal recebido pela pesquisadora por e-mail enviado pelo Google Maps Timeline.....	100
Figura 22 - Relatório mensal recebido por e-mail pelo Google Maps Timeline	101
Figura 23 - Linha do tempo do Google Maps Timeline.....	102
Figura 24 - Mapa do Estado do Rio de Janeiro com destaque colorido para a Baixada Fluminense.....	105
Figura 25 - Praticantes da pesquisa em uma aula do curso Formação de docentes para a educação online.....	112
Figura 26 - AVA do componente curricular Fundamentos da Cibercultura e Educação online.....	112
Figura 27 - AVA do componente curricular Educação e hipermobilidade ubíqua	114
Figura 28 - AVA do componente curricular Tecnologias Educacionais	114
Figura 29 - AVA do componente curricular Gamificação na educação	115
Figura 30 - AVA do componente curricular Recursos multimídia e educação	116
Figura 31 - AVA do componente curricular Ambientes virtuais de aprendizagem	117
Figura 32 - AVA do componente curricular Mediação pedagógica online	117
Figura 33 - AVA do componente curricular Seminário final.....	118
Figura 34 - AVA do componente curricular Educação Online	121
Figura 35 - AVA do componente curricular Saberes pedagógicos.....	122
Figura 36 – Imagem do manual do Google My Maps com as orientações para uso.	122
Figura 37 - AVA do componente curricular Educação e Comunicação.....	123
Figura 38 - AVA do componente curricular Vivências docentes I.....	124
Figura 39 - AVA do componente curricular Vivências docentes II.....	125
Figura 40 - AVA do componente curricular III Seminário Interdisciplinar de Comunicação, cultura e arte.....	125

Figura 41 – Registro do III Seminário Interdisciplinar de Comunicação, cultura e arte.....	126
Figura 42 - Rastros da nossa hipermobilidade no Google Maps Timeline	133
Figura 43 - Crianças brincando de tirar selfie.....	136
Figura 44 – Aplicativos utilizados na pesquisa.....	145
Figura 45 - Praticantes da pesquisa em aulas do curso Formação de docentes para a educação online	151
Figura 46 – Nuvem de palavras de Cristiano	153
Figura 47 – Nuvem de palavras de Rosangela	153
Figura 48 – Nuvem de palavras de Valdinéia.....	154
Figura 49 – Nuvem de palavras de Flora	155
Figura 50 – Nuvem de palavras de Vanea	156
Figura 51 – Mapa de entrelaçamentos da educação online.....	157
Figura 52 – Captura de tela do curso desenvolvido por Antonio no Google Classroom.....	164
Figura 53 – Captura de tela do curso do Cristiano realizado no Moodle.....	165
Figura 54 – Captura de tela do curso de Diego realizado no Google Classroom	166
Figura 55 – Notícia da implantação do curso de Diego na Secretaria de Trabalho e Renda.....	166
Figura 56 – Capturas de tela do curso desenvolvido por Fernanda no Wordpress.....	166
Figura 57 – Captura de tela do curso realizado no Google Classroom e do material didático desenvolvidos no Prezi por Flora	168
Figura 58 – Captura de tela do curso desenvolvido por Geizilane no Google Classroom	168
Figura 59 – Captura de tela do curso e do material didático desenvolvidos por Rosangela no Padlet.....	169
Figura 60 – Captura de tela do curso desenvolvido por Valéria no Google Classroom	169
Figura 61 – Capturas de tela do curso desenvolvido por Valdineia no Google Classroom	171
Figura 62 – Captura de tela do curso desenvolvido por Vanea no Google Classroom	172

Figura 63 – Captura de tela do curso desenvolvido por Vanea no Padlet.....	172
Figura 64 – Captura de tela do curso desenvolvido por Wladimir no Seesaw Class	173
Figura 65 - Praticantes da pesquisa no curso Formação docentes para comunicação, cultura e arte	179
Figura 66 – Captura de micronarrativas no blog www.micronarrativasurbanas.wordpress.com	183
Figura 67 – Captura de micronarrativas no Google My Maps	183
Figura 68 – Captura de micronarrativa no blog www.micronarrativasurbanas.wordpress.com	186
Figura 69 – Captura de micronarrativa no Google My Maps	187
Figura 70 – Capturas de micronarrativas no blog www.micronarrativasurbanas.wordpress.com	188
Figura 71 – Captura de micronarrativas no Google My Maps	189
Figura 72 – Micronarrativa da visita ao Museu de Arte do Rio	190
Figura 73 – Micronarrativa da visita ao Circuito de herança africana	191
Figura 74 – Micronarrativa da visita ao Museu de Arte do Rio	193
Figura 75 – Capturas de tela da utilização do aplicativo Google My Maps	198
Figura 76 - Monitoramento mundial do fechamento de escolas devido à COVID-19	203
Figura 77 - Destaque para os dados brasileiros no monitoramento mundial do fechamento de escolas devido à COVID-19.....	204
Figura 78 - La Educación em tempos de pandemia	209
Figura 79 - “Só tem o meu celular. A gente tem que ser virar do jeito que dá”	209
Figura 80 - Um lar e múltiplos entrelaçamentos familiares.....	210
Figura 81 - Conectividade e acesso à informação	210
Figura 82 - Exclusão digital no Brasil	211
Figura 83 - Pesquisa Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica da Fundação Carlos Chagas	213
Figura 84 - Meme sobre o conteudismo diante da realidade pandêmica	213
Figura 85 - Estratégias educacionais utilizadas por professores.....	214
Figura 86 - Meme sobre as formas presenciais (2019) e online (2020) de “matar aula”	218

Figura 87 - Meme sobre o silêncio de estudantes em cursos a distância	218
Figura 88 - Reflexões docentes.....	219
Figura 89 - Mudança de paradigma após a leitura de Paulo Freire.....	221
Figura 90 - O que faz um professor?.....	221
Figura 91 - Surpresa, emoção e valorização docente	223
Figura 92 - Tática criada por professora para gravar a aula	224
Figura 93 – Fontes utilizadas na pesquisa	230
Figura 94 - Distribuição dos domicílios com telefone móvel celular pelo Brasil	232
Figura 95 - Percentual de equipamentos utilizados para acessar a internet no domicílio	232
Figura 96 - Uso de equipamentos eletrônicos nos domicílios brasileiros	233
Figura 97 - Análise de domicílios com computador no Brasil.....	234
Figura 98 - Análise dos usuários de internet no período de 2008 a 2019 no Brasil	235
Figura 99 - Análise dos usuários de internet, por dispositivo utilizado, no período de 2014 a 2021 no Brasil	236
Figura 100 - Análise dos usuários de internet, por acesso exclusivo pelo celular no Brasil	237
Figura 101 - Porcentagem de famílias americanas com computadores por tipo em 2015 e 2016	238
Figura 102 - Percentual de dispositivos de adultos nos EUA (entre celular e celular inteligente)	239
Figura 103 - Percentual de dispositivos de adultos nos EUA (entre tablets, desktops/laptops e e-readers).....	239
Figura 104 - Visão de cidadãos dos EUA sobre acesso à internet para aprendizagem online	240
Figura 105 – Imagens geradas pelo Google Maps Timeline com a experiência no doutorado sanduíche em versão satélite com os pontos vermelhos marcando onde estive.	244
Figura 106 – Imagens geradas pelo Google Maps Timeline com a experiência especificamente em Columbus em versão mapa.....	245
Figura 107 – Compilado de imagens das visitas na The University of Chicago, University of California, Columbia University, University of Southern California,	

New York University, Harvard University e Massachusetts Institute of Technology respectivamente.....	246
Figura 108 – Imagens de Howard Recreation Center e Tuttle Park Recreation Center	248
Figura 109 – Compilado de imagens do trabalho voluntário no COSI.....	249
Figura 110 – Compilado de imagens das apresentações de trabalho em eventos científicos.....	250
Figura 111 – Entrevistas publicadas no site da OSU	252
Figura 112 – Participação em aula da disciplina Applied instructional design	252
Figura 113 – Aula do Language Improvement Track e ida à Grandview Heights Public Library.....	254
Figura 114 – Imagens do projeto Columbus Art Walk e da palestra Columbus Smart City.....	255
Figura 115 – Escolas Grandview Heights e Metro High School	256
Figura 116 – Visita ao CETE e participação no The LED Research Group ...	257
Figura 117 – Imagens da <i>The Ohio State University</i>	258
Figura 118 – Imagens dos projetos The Solar System to Scale e This Way e do aplicativo GPSmyCity com mapeamento de Harvard University	261
Figura 119 – Imagens das visitas aos African American Museums	263
Figura 120 – Imagens das aprendizagens pelas cidades	265
Figura 121 – Captura de tela da Wiki no Moodle, com a turma de 2018.1.....	301
Figura 122 – Captura de tela da Wiki no Google Docs, com a turma de 2018.2	301
Figura 123 – Captura de tela da Wiki no Google Docs, com a turma de 2018.2	302
Figura 124 – Captura de tela da Wiki construída pelos praticantes no Google Docs	303
Figura 125 – Mapa mental da pedagogia da hipermobilidade.....	309
Figura 126 – Capturas de tela do aplicativo GPSmycity	335
Figura 127 – Captura de tela do aplicativo JotterPad.....	336
Figura 128 – Captura de tela do aplicativo Mendeley	337
Figura 129 – Captura de tela do aplicativo My Columbus	338
Figura 130 – Captura de tela do aplicativo Ohio State	339
Figura 131 – Captura de tela do aplicativo Pocket	340

Figura 132 – Capturas de tela do aplicativo Edmodo.....	341
Figura 133 – Capturas de tela do aplicativo GoConqr.....	342
Figura 134 – Capturas de tela do aplicativo Google Arts & Culture	343
Figura 135 – Capturas de tela do aplicativo Google Classroom.....	344
Figura 136 – Capturas de tela do aplicativo Google My Maps	345
Figura 137 – Capturas de tela do aplicativo Habitica	346
Figura 138 – Capturas de tela do aplicativo Kahoot.....	347
Figura 139 – Capturas de tela do aplicativo Padlet.....	348
Figura 140 – Capturas de tela do aplicativo Pearltrees.....	349
Figura 141 – Capturas de tela do aplicativo Seesaw Class	350
Figura 142 – Capturas de tela do aplicativo Symbaloo	351

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição das ambiências formativas do dispositivo de pesquisa App-teaching na escola.....	112
Quadro 2 - Descrição das ambiências formativas do dispositivo de pesquisa <i>App-teaching</i> na cidade.....	120
Quadro 3 - Experiências pelas cidades do componente curricular Vivências Docentes I	126
Quadro 4 - aplicativos sugeridos aos praticantes para desenvolvimento do desenho didático	161
Quadro 5 – Integração entre as atividades propostas no dispositivo de pesquisa e as noções de educação e justiça social para uma pedagogia da hipermobilidade	287

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APP – Aplicativo

AVA – Ambiente virtual de aprendizagem

BYOD – *Bring your own devices*

CETE – Center on Education and Training for Employment

EAD – Educação a Distância

EOL – Educação Online

GPDOC – Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura

GPS – Global Positioning System (Sistema de Posicionamento Global)

IFRJ – Instituto Federal do Rio de Janeiro

OMS – Organização Mundial da Saúde

OSU – *The Ohio State University*

PIBICT – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica

PROCIÊNCIA – Programa Institucional de Incentivo à Produção Científica, Tecnológica e Artístico-Cultural

PRÓ-EXTENSÃO – Programa Institucional de Incentivo às Atividades de Extensão

PROPED – Programa de Pós-Graduação em Educação

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

ESCREVIVÊNCIAS: ATRAVESSAMENTOS, DESLOCAMENTOS E TRAVESSIAS	17
1. PENSAMENTOS INTRODUTÓRIOS: A EDUCAÇÃO NA PALMA DAS MÃOS	30
2. AS PISTAS COM OS COTIDIANOS NA PESQUISA	40
2.1 O rapto pós-moderno: um cotidiano possível?	40
2.2 E qual é a necessidade da pesquisa com os cotidianos?	45
2.3 Como os estudos com os cotidianos afetaram a pesquisa?	49
2.4 Os <i>praticantespensantes</i> com os cotidianos: “Ecce Femina” e a força que move a pesquisa	53
2.5 As narrativas dos <i>praticantespensantes</i> em destaque.....	58
2.6 Pesquisas com os cotidianos em hipermobilidade: praticantes, cidades, rotas e espaços em diálogo	63
3. O MÉTODO DA PESQUISA-FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA	82
3.1 Pesquisa-formação em hipermobilidade.....	96
3.2 Os percursos da pesquisa: contexto do campo e dispositivos formativos	103
3.3 Os dispositivos de pesquisa	108
3.3.1 <i>App-teaching</i> na escola	111
3.3.2 <i>App-teaching</i> na cidade	119
4. RECONFIGURAÇÕES CIBERCULTURAIS EM TEMPOS DE HIPERMOBILIDADE	131
4.1 Quais são os desdobramentos da cibercultura nessa pesquisa? ..	139
5. EDUCAÇÃO ONLINE, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HIPERMOBILIDADE CONECTADOS	147
5.1 Educação online, desenhos didáticos, ambientes virtuais de aprendizagem e interfaces móveis	151
6. MICRONARRATIVAS URBANAS EM HIPERMOBILIDADE	178
7. E NO MEIO DA PESQUISA FOMOS ATRAVESSADOS POR UMA PANDEMIA: COVID-19 E AS TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO E NA VIDA	202

7.1	O que Paulo Freire pensaria da educação não presencial na pandemia de Covid-19? As imagens como disparadores de conversas.....	206
8.	HIPERMOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL: MAIS UMA VIRADA DE PONTA CABEÇA	228
8.1	Contexto de conectividade no Brasil e nos Estados Unidos	229
8.2	Micronarrativa urbana em hiper mobilidade do doutorado sanduíche na <i>The Ohio State University</i>	243
9.	POR UMA PEDAGOGIA DA HIPERMOBILIDADE.....	269
9.1	Inspirações de Paulo Freire para a Pedagogia da hiper mobilidade: formação para a liberdade e a vivência na cidade por uma educação-mundo.....	276
9.1.1	Paulo Freire, a educação e o mundo: diálogos viáveis	277
9.1.2	Por uma educação sem fronteiras, mas com asas	284
9.2	Pedagogia da hiper mobilidade: uma construção colaborativa	299
10.	ALGUMAS PERSPECTIVAS DE ROTAS INACABADAS	311
	REFERÊNCIAS.....	319
	APÊNDICE A – Descrição dos aplicativos utilizados na pesquisa.....	335
	APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa	352

Escrever é produzir uma marca que constituirá uma espécie de máquina por sua vez produtiva, que a minha desapareição futura não impedirá de funcionar e de dar, de se dar a ler e a reescrever. Quando digo "a minha desapareição futura", é para tornar esta proposição mais imediatamente aceitável. Devo poder dizer a minha desapareição simplesmente, a minha não-presença em geral, e, por exemplo, a não-presença do meu querer-dizer, da minha intenção-de-significação, do meu querer-comunicar-isto, na emissão ou na produção da marca. Para que um escrito seja um escrito, é necessário que continue a "agir" e a ser legível mesmo se o que se chama o autor do escrito não responde já pelo que escreveu, pelo que parece ter assinado, quer esteja provisoriamente ausente, quer esteja morto ou que em geral não tenha mantido a sua intenção ou atenção absolutamente atual e presente, a plenitude do seu querer-dizer, mesmo daquilo que parece ser escrito "em seu nome".

DERRIDA, 1991, p. 357

Que minhas escritas continuem a agir por esse mundo, sendo reescritas e redesenhadas por quem os leu, tomando outras formas e entendimentos.

ESCREVIVÊNCIAS: ATRAVESSAMENTOS, DESLOCAMENTOS E TRAVESSIAS

E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais.

EVARISTO, 2020, p. 30

Olhar para mim¹ e compreender os *atravessamentos* que me tornaram o que sou hoje não tem sido um processo fácil. Deixei de lado por algum tempo a escrita da minha itinerância de vida e formação por saber que não seria fácil; eu sempre pensava: como começar? O que escrever? O que será relevante? Conteí com a ajuda de Almodóvar nesse processo, pois, logo após assistir ao filme *Dor e Glória*² saí do cinema escrevendo entusiasmada em meu celular essa narrativa que agora vocês podem ler.

Escrevi com o aplicativo JotterPad³, diário da pesquisa por um período, no celular dentro do carro, voltando para casa, nos *deslocamentos* cotidianos, em um momento de catarse em que as palavras pulavam por meio dos meus dedos. Cheguei em casa e, em vez de abrir o computador para continuar a escrita, dei prosseguimento pelo celular, *deslocamentos* pelo sofá, à mesa, deitada até adormecer e deixar o texto para ser concluído em outro momento de inspiração. A escrita em hipermobilidade confortou o meu processo criativo.

A palavra *deslocamento* aparece em outro sentido, de sair do meu lugar de conforto para narrar a minha existência em conjunto com outras existências que me atravessam. Trago pessoas que se fizeram presentes nas *travessias* da

¹ Peço licença ao leitor, pois, ao longo da tese, opto por diferentes flexões de pessoas do discurso: em alguns momentos, referindo-me à prática docente ou às experiências de vida e pesquisa, utilizo a primeira pessoa do singular; ao me referir às decisões tomadas por mim e pelas minhas orientadoras ou por mim e pelos praticantes da pesquisa, opto pela primeira pessoa do plural, assim como ao me referir às escolhas epistemológicas e metodológicas do grupo de pesquisa.

² O personagem principal relembra sua vida, sua carreira e seus amores desde a infância na cidade de Valência. Um filme sobre lembranças, uma viagem no tempo na Espanha que me provocou viajar no tempo no Rio de Janeiro.

³ Editor para Escrita Criativa. Para maiores explicações visualize o apêndice A. Disponível em: <https://jotterpad.app/>

minha existência, para mostrar que não cheguei aqui sozinha, casos que se fizeram importantes e conquistas que me transformaram em quem sou hoje.

E a primeira palavra do título, *escrevivências*, qual motivo de estar aí? Fui arrebatada pela palavra *escrevivências* de Conceição Evaristo, pois ela daria sentido para essa arrumação artesanal de palavras sobre a minha vida, em uma escrita desarrumada e não linear, que pode atribuir sentido somente para mim, contudo, pretendo que chegue a todos. Para Conceição Evaristo, o termo *escrevivência* é um “jogo com o vocabulário e as ideias de escrever, viver, se ver” (EVARISTO, 2018, n.p.), justamente o que estou fazendo agora. Para escrever o que vivi, preciso me ver, aquele exercício que por um tempo se tornou tão difícil e se abriu quando assisti à história da história do outro, pelo olhar de Almodóvar. Inspirações!

A nossa “escrevivência” conta as nossas histórias a partir das nossas perspectivas, é uma escrita que se dá colada à nossa vivência, seja particular ou coletiva, justamente para acordar os da Casa Grande. [A *escrevivência*] seria escrever a escrita dessa vivência de mulher negra na sociedade brasileira. Eu acho muito difícil a subjetividade de qualquer escritor ou escritora não contaminar a sua escrita. De certa forma, todos fazem uma *escrevivência*, a partir da escolha temática, do vocabulário que se usa, do enredo a partir de suas vivências e opções. A minha *escrevivência* e a *escrevivência* de autoria de mulheres negras se dá contaminada pela nossa condição de mulher negra na sociedade brasileira. Toda minha escrita é contaminada por essa condição. É isso que formata e sustenta o que estou chamando de *escrevivência* (EVARISTO, 2019, n.p.).

Em entrevista sobre sua obra, a literatura brasileira, vivências, memórias e os avanços do movimento negro, Conceição Evaristo nos presenteia com a explicação da noção de *escrevivência* (EVARISTO, 2019, n.p.). A escrita da vivência, em especial das mulheres negras brasileiras, as marcas e os rastros deixados nos textos e como o que escrevemos está forjado pelo que somos. Nesse sentido, são feitas opções teóricas, metodológicas e epistemológicas, que se fazem necessárias no sentido de destacar os pensamentos periféricos e da mulher negra, especialmente desmistificando a produção científica hegemônica.

Escrever sobre mim seria escrever sobre o outro e todos aqueles que acompanharam minhas travessias. Conceição Evaristo⁴ nos ensina que a

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=ehSaZiXLOvY>

escrevivência é uma escrita em que o sujeito de enunciação carrega consigo a história de uma coletividade, nos colocando em relação com nossa comunidade. Em especial, tem-se aqui uma escrita de uma mulher que se “torna negra”, da forma como Lélia Gonzalez aponta: “costumo retomar essa linha de pensamento no sentido da questão racial: a gente nasce preta, mulata, parda, marrom, roxinha etc., mas se tornar negra é uma conquista” (GONZALEZ, 2020, p. 269). Uma enorme conquista diante do processo de perpetuação do racismo no Brasil e da violência simbólica que as mulheres afro-brasileiras sofrem. A autora explica:

Se refletirmos um mínimo sobre a questão, não teremos dificuldade em perceber o que o sistema de ensino destila em termos de racismo: livros didáticos, atitudes dos professores em sala de aula e nos momentos de recreação apontam para um processo de lavagem cerebral de tal ordem que a criança que continua seus estudos e que por acaso chega ao ensino superior já não se reconhece mais como negra (GONZALEZ, 2020, p. 39).

Após todo apagamento descrito, minha construção enquanto mulher negra não foi do dia para a noite. Foi um longo processo, marcado por estudos, reflexões, mudanças pessoais, identitárias e sociais, transição capilar e tantas outras mudanças no sentido da minha vida. Não foi um processo fácil e ainda é dolorido pelo racismo presente em nossa sociedade e pela construção da autoimagem de uma mulher negra diante das influências dominantes dos aspectos persistentes de branqueamento. Esse é um dos tópicos que marcam minhas escrevivências.

Para dizer ao leitor de onde partimos ao impregnar de sentido o nosso texto, escrevemos a nossa itinerância de vida e formação logo no início das dissertações e teses do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura. Fui provocada por essa prática e assim o faço. O que Conceição Evaristo sugere e eu concordo é que a minha tese está contaminada do que eu sou, é a minha perspectiva que está aqui, para possibilitar que os leitores entendam o que se passa, quando a pesquisa me perpassa. Aproveitei o tema da tese para escrever sobre minhas mobilidades, sobre atravessamentos, deslocamentos e travessias.

Um dos meus programas preferidos da infância era ler gibis de histórias em quadrinhos e, da infância para a adolescência, alugar filmes em locadoras e assistir em família. Lembro perfeitamente de uma ida à locadora com a minha

avó materna e dela me aconselhando sobre os filmes que alugaria para ver no final de semana. As mídias me *atravessavam* de forma cultural e modelaram o que sou hoje. Desde as mais antigas memórias eu sempre assisti televisão; foi algo cultural, que minha família cultivava e que fez parte da minha constituição enquanto uma pessoa que adora conteúdo audiovisual. Assistia a qualquer tipo de filme, independente da idade e do gênero; dormia muito tarde (hábito compartilhado pela minha família e que trago até hoje), o que me levava a assistir aos filmes nacionais e clássicos da madrugada e aos *blockbusters* do horário nobre. Então, pesquisar o conteúdo audiovisual em meu mestrado foi algo extremamente prazeroso.

Minha avó materna, Zely, foi o grande pilar da nossa formação (da minha mãe, meu e da minha irmã) e povoa as minhas melhores lembranças durante meu crescimento. Como durante boa parte de nossas vidas minha mãe precisou trabalhar em até três empregos, saía bem cedo e só chegava em casa de madrugada, minha avô e minha mãe nos tornaram mulheres fortes, estudiosas, “independentes e que nunca dependeriam de homem nenhum”, como dona Zely mesma gostava de enfatizar. Hoje, lembrando-me das atitudes da minha avó e seus ideais feministas, entendo que ela nos preparava para um mundo duro, onde as mulheres, mesmo sendo a base da sociedade, sofreriam muito com o machismo estrutural. Entendia o que ela queria nos ensinar, vendo pelas nossas experiências, pelas dificuldades que passamos e pela sociedade machista e racista em que estamos inseridas.

Figura 1 - Eu e minha avó Zely



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Figura 2 – Minha irmã Mariana, minha mãe Rosângela e eu.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Minha mãe tão batalhadora, cuidadosa, ajudava a todos, mesmo passando por muitas dificuldades. Com um amor que não cabe no peito, ela não media esforços para prover a família do necessário e nos dar condições para

uma vida melhor; é um grande exemplo para o caminho que sigo. Minha irmã tão atenciosa, carinhosa e com o coração enorme, segue os mesmos passos da minha mãe. Agradeço sempre, pois tenho muita sorte por caminhar ao lado delas. Dedico as minhas conquistas ao que contruímos juntas.

Apresento também meu pai, minha madrasta e meu irmão, a quem também agradeço e dedico as minhas vitórias. Meu pai é muito amoroso, divertido e incentivador dos nossos estudos. Minha madrasta é uma guerreira e um exemplo de força, resiliência e inteligência. Meu irmão é carinhoso, parceiro e um orgulho para todos nós.

Figura 3 - Meu irmão Silvio Junior, minha madrasta Ana Paula, meu pai Silvio, minha irmã Mariana e eu.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Com as pessoas que caminham comigo em meu núcleo familiar devidamente apresentadas, movimento minha escrita para contar como foi que o computador chegou em minha vida. Considero uma memória interessante para uma tese que aborda usos tecnológicos. Aos 9 anos eu ganhei do meu pai o meu primeiro computador. Meu pai incentivava muito os nossos estudos e dizia “se eu der educação para vocês, já fiz o meu papel”. Meu primeiro computador chegou no dia do meu aniversário em 12 de janeiro do ano de 1996 e foi um grande acontecimento para mim. Hoje, analisando a data reflito que sou privilegiada por isso, pois esse era um momento em que poucas famílias

possuíam computador em casa. Meu pai diz que eu sempre aproveitei todas as oportunidades e com um computador não seria diferente, múltiplos letramentos se abriram.

Figura 4 - A chegada do primeiro computador, com meu pai, meu tio e um amigo da família



Fonte: arquivo pessoal da autora.

O dia em que chegou o computador foi marcante e está muito claro em minha memória. Aquele era meu último aniversário com minha família completa em casa; depois disso, meus pais se separaram e tudo se *deslocou*, muitas dificuldades e mudanças, físicas inclusive. Mudávamos de casa, escola, amizades e vida com muita frequência; de escola, então, foram mudanças anuais, algo que marcou minha escolarização.

Estudei em 10 escolas e morei em oito casas diferentes durante a educação básica. “Adaptação” foi uma palavra crucial para que eu conseguisse lidar com tantos *deslocamentos*, moradas, métodos de ensino, amizades e outros fatos vividos quando se muda quase que anualmente de escola e casa. Lembro-me da professora Rosana de Matemática em meu primeiro dia de aula no 6º ano perguntando o motivo de eu ter mudado de escola e fazendo uma entrevista comigo sobre o que eu tinha aprendido no ano anterior. A postura dela

me marcou, pois em tantas mudanças nunca tinha recebido tanta atenção de uma professora. Era uma avaliação diagnóstica, hoje compreendo. Para mim, era tão normal ter um mundo novo a cada final de ano letivo, passar despercebida pelas escolas e não ser conhecida pelo meu desempenho anterior, que descobrir que uma professora queria conhecer a minha história chamou a minha atenção.

Certamente, as características que apresento hoje sendo professora refletem todos esses fatos que hoje entram em minha memória como muitos *flashes* para contar sobre minha *travessia* até aqui. Estar atenta aos educandos, valorizar suas histórias, compreender e tecer comentários amigos a respeito de suas dificuldades, trazer suas vitórias para as aulas como exemplos e relacionar suas vidas com os conteúdos dos componentes curriculares são pequenos exemplos de atos que hoje me inspiram a ser o que a professora de matemática do 6º ano foi para mim.

A docência não foi minha primeira escolha profissional; uma das coisas que eu mais dizia durante a graduação era que não gostaria de ser professora. A Pedagogia entrou por acaso em minha vida e me *atravessou*. No vestibular, por insistência do meu pai, tentei o curso de Direito em todas as universidades públicas e em uma única universidade tentei pedagogia, a UERJ. Hoje não sei afirmar com certeza o motivo dessa única escolha diferente, se foi pelo fato de minha mãe trabalhar na Secretaria de Educação ou de minha avó ter sido professora, experiências de duas das figuras mais importantes da minha vida, ou se foi mesmo uma tática para sair das garras do direito, tentando subverter a pressão que os jovens sofrem ao prestar vestibular. A pedagogia não tinha ligação com meus trabalhos da época, mas nas primeiras aulas eu já sabia que gostaria de continuar ali.

Sempre dei muito valor ao trabalho e à independência financeira, com a vontade de ajudar a minha família, já que muitas dificuldades bateram à nossa porta nesse caminhar. Fiz graduação noturna por ser trabalhadora de horário comercial; infelizmente, não pude aproveitar todas as oportunidades oferecidas pela Universidade, como alguns outros estudantes. Não fui bolsista, só assistia a eventos no turno da noite, minha primeira pesquisa foi o trabalho de conclusão de curso e nunca viajei para congressos ou encontros de Pedagogia, por não poder faltar ao trabalho. Sentia falta dessa experiência, mas era consciente de

que ela fazia diferença na minha formação. E no 6º período saí do emprego de 8 horas e fui estagiar no ambiente escolar (estagiária de Pedagogia da creche Mary Poppins) e, posteriormente, na área empresarial (estagiária de Pedagogia da Embelleze). Era a oportunidade de colocar em prática o que estudava e contribuir para o meu currículo na área de Pedagogia, já que a formatura chegaria em breve, ocorreu no ano de 2009.

Depois de formada, trabalhei na Fundação Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro (CEPERJ), enquanto cursava o MBA em Gestão de Recursos Humanos na Universidade Federal Fluminense (UFF). Trabalhava no setor de Recursos Humanos na CEPERJ, pois, após os estágios, percebi que o ambiente escolar não era o que eu queria, tanto pelos salários que eram oferecidos, quanto pelo tipo de trabalho desenvolvido. A minha experiência foi ótima, aprendi bastante sobre o funcionalismo público.

Em uma das piores épocas da minha vida, eu e minha família ficamos sem ter onde morar e a minha avó, meu maior pilar, tinha falecido. Mudamos para um quarto da casa de um primo e eu decidi prestar todos os concursos que apareciam para a minha área. Fiz o concurso para Pedagoga da Força Aérea Brasileira (FAB) em 2010, no dia de uma grande ocupação do Complexo do Alemão, lembro como se fosse ontem as pessoas recomendando que eu não fizesse o concurso, por conta do *deslocamento* para a prova, mas esse medo não me pertencia, outros medos estavam presentes e, por isso, desistir não era uma opção.

Fui aprovada, ingressando como tenente do hoje extinto Quadro Complementar de Oficiais da Aeronáutica. Fiz o curso de formação em Belo Horizonte, período muito construtivo, em que me transformei como pessoa e como profissional. As adversidades nos fazem ver quão pequenos somos diante das necessidades do mundo e que a vida é muito mais complexa do que pensamos; precisamos ver o todo para conseguir ter uma percepção completa das questões. Esses foram os grandes aprendizados que trouxe desse período. A partir daí conseguimos sair de um dos piores períodos que passamos.

A minha avó faleceu um ano antes da minha primeira aprovação em concurso público; minha grande inspiração, ela me mostrou o valor do trabalho, da independência, de ser forte, apesar de tudo, e, principalmente, o poder da

mulher, o fato de que ela pode estar onde quiser, fazendo/sendo o que quiser. Ela estaria orgulhosa se tivesse acompanhado minha *travessia*. Por isso, dedico todas as minhas conquistas a ela, que nesse momento me protege e olha por mim.

Permaneci na Força Aérea por quatro anos, tempo suficiente para construir os pilares da minha carreira hoje. Por intermédio da FAB, em 2013 ingressei na pós-graduação em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela UFF. À época chefiava um setor de cursos semipresenciais da Escola de Comando e Estado-maior da Aeronáutica e indicaram que eu fizesse a especialização para contribuir com o trabalho desenvolvido. A partir dessa experiência profissional e acadêmica, fui cedida ao Ministério da Defesa, a fim de contribuir com a criação do Núcleo de Educação a Distância da Escola Superior de Guerra. O tempo que passei como militar também foi um período muito feliz, tanto profissional, quanto pessoalmente; nesse período fiz muitos amigos e conheci o homem que se tornaria meu marido futuramente, Bruno: meu amor, um grande companheiro, com um coração enorme, incentivador do meu crescimento e que me *atravessou* de forma calma e certa. Futuro pai da minha filha, meu companheiro de vida, a quem agradeço por tudo.

Figura 5 - Bruno e eu



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Em 2015, solicitei exoneração da Força Aérea por ter sido aprovada em concurso público para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)⁵, mais um deslocamento contecia em minha vida. Era uma conquista que me proporcionaria ampliar os horizontes profissionais e pessoais. Fui muito bem recebida e acolhida no IFRJ. Poderia ser eu, somente eu, sem farda, sem hierarquia e, principalmente, sem o peso que os militares carregam, muitas vezes sem necessidade. Ingressei na carreira técnico-administrativa em educação (TAE), atuei na Pró-Reitoria de Ensino de Graduação e na Coordenação Geral de Educação a Distância; era um sonho que se realizava, uma vitória, pois trabalhava com o que gostava, em um ambiente de trabalho maravilhoso, com pessoas amigas e competentes, o que me impulsionou a querer mais.

Iniciei o processo seletivo para o Mestrado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd-UERJ). Busquei no mestrado um desejo antigo e batalhado por alguns anos, conquistei a chance de estudar o que gostava, com uma pessoa notável, altamente competente e reconhecida, como a professora Edméa Santos. Ingressar no Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura era uma felicidade, um sonho realizado. Como dou muita sorte pelas *travessias* que faço, também fui muito bem recebida e pude ali desenvolver a pesquisa com parceiros incríveis, com os quais aprendo muito até hoje.

Ainda em 2015, realizei outro concurso e mudei de carreira em julho de 2016, me tornava professora da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT) no IFRJ, e da área que eu mais amo, Educação a Distância e Tecnologias Educacionais. Vivia um dos momentos mais incríveis da minha vida, muitas conquistas aconteciam em intervalos tão curtos de tempo. Muitos *deslocamentos* fazendo com que eu processasse tudo e me adaptasse com velocidade ao novo. Como fiz alguns “estágios” de adaptação ao longo das adversidades da vida, não me assustei com as transformações e encarei tudo de peito aberto, pois o que vivia era resultado de muita batalha, estudo e comprometimento. Foram

⁵ Ou Instituto Federal do Rio de Janeiro. É uma instituição pública, gratuita, multicampi, pluricurricular e que faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Atua na educação de nível técnico e superior, de acordo com o tripé ensino, pesquisa e extensão.

muitas noites sem dormir, eventos sociais que não fui, abdicação do convívio com a família e os amigos para poder alcançar o que tenho hoje. Vejo que tudo valeu a pena.

Em 2017, defendi a dissertação de mestrado “Os cibervídeos na educação online: uma pesquisa-formação na cibercultura”. No mestrado pude ampliar meus sentidos para a pesquisa, foi um aprendizado intenso e muito recompensador, contribuindo para meu crescimento pessoal e profissional. Tornei-me uma professora melhor, mais ousada e criativa. Vivi intensamente o mestrado, nas disciplinas riquíssimas que cursei, publicando, viajando para participar de eventos, estudando muito, mergulhando no grupo de pesquisa com muitas trocas e rede de apoio, revisei os espaços da minha universidade querida e outros *espaçostempos* que as cidades oferecem.

Corri para tentar o processo seletivo para o doutorado assim que defendi. Minha intuição feminina, que nunca me abandonou, me dizia que eu tinha de defender logo e tentar o doutorado no mesmo ano. Não sabia, mas era a última chance de estar com a minha orientadora cursando o Doutorado na UERJ, pois no ano seguinte ela viraria servidora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Estar sob orientação da professora Edméa foi uma grata surpresa: cresci, aprendi muito, desenvolvi meu olhar para a pesquisa e para a docência como nunca antes. Por ter grande admiração por ela e sua história, eu não poderia estar em outro local cursando o doutorado. Particpei do processo seletivo e fui aprovada para iniciar em março de 2018.

No mestrado dissertei sobre um tema mais voltado para a interlocução entre as áreas da educação e da comunicação. No doutorado decidi não seguir esse caminho e voltar para a minha área de formação, a pedagogia. O tema do projeto de doutorado foi “*App-teaching: por uma pedagogia da hipermobilidade*”. Agreguei temas que chamam muito a minha atenção, a formação de professores e a mobilidade. As tecnologias sempre atraíram meu interesse, no doutorado não poderia ser diferente: estudar o que gostamos não tem preço. Os temas mobilidade e ubiquidade eram caros para mim desde o trabalho de conclusão de curso da especialização, quando escrevi pela primeira vez sobre esse tema. Ficando com uma vontade de ir além.

Cheguei ao doutorado muito feliz por conseguir dar prosseguimento à pesquisa no mesmo grupo. Ser doutora era um grande sonho que estava cada

vez mais perto de se tornar realidade. Minha pesquisa estava incluída dentro do projeto de pesquisa do GPDOC, denominado “App-docência: experiências de pesquisa-formação na cibercultura”. Continuei publicando, intensificando a participação em eventos, trocando com pares sobre meu “constructo de pesquisa” (MACEDO, 2021), mergulhando de forma intensa no campo de pesquisa, vivenciando cada vez mais as cidades e ampliando meus horizontes em um doutorado sanduíche que mudou muito a forma como compreendo a pesquisa científica.

Chego ao fim dessas escrituras, tecidas por várias mãos, que contam um pouco do que vivenciei, dos atravessamentos, deslocamentos e travessias que me constituíram, e explicam os sentidos e escolhas que este texto carrega. Foi um olhar para mim ou, como diria José Saramago: “É preciso sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós.” (SARAMAGO, 1998, p. 10) Saindo de mim, pude olhar de fora os acontecimentos para poder contar a vocês o que experienciei ao longo de meus 34 anos de vida. A partir dessa narrativa, apresento os pensamentos introdutórios que contextualizarão o texto da tese. Boa leitura!

1. PENSAMENTOS INTRODUTÓRIOS: A EDUCAÇÃO NA PALMA DAS MÃOS⁶⁷

Por meio desses dispositivos, que cabem na palma de nossas mãos, à continuidade do tempo se soma a continuidade do espaço: a informação é acessível de qualquer lugar. Os artefatos móveis evoluíram nessa direção, tornando absolutamente ubíquos e pervasivos o acesso à informação, a comunicação e a aquisição de conhecimento.

SANTAELLA, 2013, p.2

Em um depoimento durante o I Seminário Nacional do Vídeo Escola no Rio de Janeiro, em outubro de 1989, Paulo Freire afirmou: “Em primeiro lugar, nós, enquanto seres históricos, não podemos negar o nosso tempo. Acho que uma das coisas mais tristes que pode ocorrer a um homem é perder-se no tempo. Não é possível negar a tecnologia” (FREIRE, 2014, p. 216). Concordamos com o Patrono da Educação Brasileira, quando consideramos a premissa de que a cibercultura é a cultura que permeia nossa existência nos tempos atuais, incluindo as salas de aula (presenciais e online). Afinal, escola não pode deixar do lado de fora de seus portões as vivências dos que ali adentram.

Paulo Reglus Neves Freire é um pensador brasileiro nascido em Recife-PE no ano de 1921. Comemoramos em 2021 o seu centenário. Suas pesquisas são importantíssimas para o cenário educacional, fato que contribuiu para ter recebido o título de Patrono da educação brasileira. O autor é internacionalmente estudado. De acordo com Veiga (2019), Freire é o terceiro autor mais citado em trabalhos acadêmicos na área de humanidades em todo o mundo. Possui uma extensa publicação e a pedagogia é central em suas reflexões.

⁶ MARTINS, Vivian; SANTOS, Edméa. A educação na palma das mãos: a construção da pedagogia da hipermobilidade em uma pesquisa-formação na cibercultura. In: SANTOS, Edméa; PORTO, Cristiane. (Org.). **App-education: fundamentos, contextos e práticas educativas luso-brasileiras na cibercultura**. 1ed.Salvador: EDUFBA, 2019, p. 31-54.

⁷ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 – em decorrência do estágio de doutorado sanduíche com bolsa do programa Capes-Print na The Ohio State University (Estados Unidos da América), sob a orientação da professora Ana-Paula Correia.

A cultura móvel que vivenciamos atualmente emergiu de uma abertura tecnológica proporcionada pela possibilidade de usos sociotécnicos em movimento, tanto por meio de telecomunicadores, quanto por computadores portáteis, conforme o trecho de Santaella (2013) destacado na epígrafe desta introdução. Tal processo afetou diretamente nossas formas de ser e estar no mundo, com novas propostas de comunicação, consumo, trabalho, estudo, entretenimento e outros. Portamos nossos dispositivos móveis conectados em rede para as mais diversas funções do cotidiano; os celulares já não são somente artefatos para ligações, suas funcionalidades foram expandidas e outras mídias convergem nesse aparelho, proporcionando usos diversificados, como pode ser observado na figura a seguir.

Figura 6 - O celular a cada dia agrega mais funcionalidades originárias de outros artefatos



Fonte: elaborada pela autora com imagens retiradas do repositório gratuito Pixabay.

Santaella (2013, p. 18) enuncia que “a ecologia midiática hipermóvel e ubíqua afeta, sobretudo, a cognição humana. Ao afetar a cognição, produz repercussões cruciais na educação”. Como a escola é um lugar de vida e não

pode estar apartada das culturas emergentes, surgiu nosso interesse em aprofundar os conhecimentos sobre práticas pedagógicas em hipermobilidade, optando por acompanhar os fenômenos da cibercultura.

Destaco a importância de compreender as potencialidades da comunicação hipermóvel, como levantados por Santaella (2013) anteriormente, e como esses eventos tecnológicos imbricados em nossa cultura nos convidam a pensar sobre a educação, refletindo sobre os modelos pedagógicos de hoje e sobre outras concepções que considerem a aprendizagem contínua, a educação em rede, a aprendizagem colaborativa, com currículos móveis, hipermidiáticos e amparados pela interatividade e diversidade. Também desenvolvi indicadores pedagógicos direcionados para a prática em hipermobilidade, que estejam coerentes com os praticantes⁸ ciberculturais que estão em nossas salas de aula. Poderia denominar os participantes da pesquisa como “*producers*” (SELWYN, 2012), por exemplo, aqueles que aprendem através da produção criativa de novos conhecimentos, pois essa é a intenção da pesquisa, me inspiro nesse termo também. Mas optei por praticantes ciberculturais, termo utilizado no Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura, inspirado em Certeau e nas reflexões da Cibercultura, por pensar que os praticantes aprendem, produzem, mas também vivem e praticam o cotidiano na cibercultura.

Outro termo que considero importante elucidar logo de início é a hipermobilidade, tema da tese. O termo *hypermobility* é mencionado em referenciais teóricos desde 1999. Iniciando com John Adams (1999; 2000), passando por D’Andrea (2007), Dervin e Ljalikova (2008), Elliott e Urry (2010) e outros. John Adams (1999; 2001) compreende o prefixo “hiper” como muito ou demais e apresenta um alerta crítico às consequências que a hipermobilidade pode causar às sociedades (apresentarei tais alertas no capítulo 3). D’Andrea (2007), aborda a “hipermobilidade cultural” (p. 32) “como uma condição global crescente que remodela formas de identidade e subjetividade⁹” (p. 32) com as subcategorias “deslocamento, marginalidade, desterritorialização e

⁸ “Termo de Certeau (1994) para aquele que vive as práticas/táticas cotidianas.” (ALVES, 2008, p. 10)

⁹ Tradução da autora. No original: “Keeping these remarks in mind, a dialogue between the anthropology of nomadism and philosophy of nomadology provides conceptual foundations for addressing cultural hypermobility as a rising global condition that reshapes identity and subjectivity forms”.

metamorfose”¹⁰ (p. 24). Dervin e Ljalikova (2008) mencionam o prefixo “hiper” como pluralidade e intensidade das formas de mobilidade. Seguindo o mesmo caminho, Elliott e Urry (2010) também desenvolvem o conceito pela intensidade: “o primeiro cenário é o da hipermobilidade, em que os padrões de vida móvel baseados em novas práticas de comunicação e transporte se desenvolvem em escala extrema” (ELLIOTT; URRY, 2020, p. 141)¹¹. O termo hipermobilidade também é utilizado na área médica, se referindo à pessoa que consegue mover suas articulações mais do que o esperado.

Com diferentes conceitos, considero importante situar ao leitor que me refiro à hipermobilidade a partir das reflexões de Lúcia Santaella (2007). “Hipermobilidade porque à mobilidade física do cosmopolitismo crescente foi acrescida a mobilidade virtual das redes” (SANTAELLA, 2007, p. 187). Tal mobilidade conta com o acréscimo de dispositivos de conexão às informações digitais em rede, agregando uma multiplicidade de ações às nossas antigas caminhadas analógicas.

Dessa forma, a tese tem como foco a Pedagogia da hipermobilidade, refletindo sobre a mobilidade conectada em diferentes redes educativas das cidades. O projeto de pesquisa contou como proposição inicial e ideia da Pedagogia da hipermobilidade, para ser desenvolvida durante uma pesquisa-formação na cibercultura (SANTOS, 2005, 2014, 2019) em um processo longo e implicado com a criação de dispositivos de pesquisa e formação, como um cenário para o produto ser desenvolvido. Após esses acontecimentos há a emergência de materiais de pesquisa que foram compreendidos para finalmente chegar até o resultado apresentado nesta tese. A linha de pesquisa à qual esse projeto está vinculado é a Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais. E o projeto de pesquisa é denominado “App-docência: experiências de pesquisa-formação na cibercultura” que se desenvolve no âmbito do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura, liderado pela professora Edméa Santos.

O objetivo da pesquisa é compreender¹², em contexto de pesquisa-

¹⁰ Tradução da autora. No original: “cultural hypermobility: displacement, marginality, deterritorialization and metamorphosis”

¹¹ Tradução da autora. No original: “The first scenario is that of hypermobility, that the patterns of mobile lives based on new communication and transportation practices develop on an extreme scale”.

¹² A formação é um processo que não se explica, deve ser compreendido. “Interessado *em descrever para compreender*, o pesquisador fenomenológico sempre está interrogando: *o que é isto?* No sentido de querer apreender o fenômeno situado e o que o caracteriza enquanto tal” (MACEDO, 2010, p. 18).

formação na cibercultura, como docentes criam práticas pedagógicas na relação cidade-escola-ciberespaço, possibilitando o desenvolvimento de uma pedagogia da Hiper mobilidade. Intenciona-se também responder às seguintes questões de estudo:

- Quais práticas pedagógicas em hiper mobilidade são criadas cotidianamente nas diversas redes educativas?
- Como os dispositivos formativos desenvolvidos durante a pesquisa-formação na cibercultura contribuirão para a compreensão das experiências cotidianas com aplicativos e o desenvolvimento da Pedagogia da hiper mobilidade?
- Como a Pedagogia da hiper mobilidade contribuirá para atualizar o método da pesquisa-formação na cibercultura e a epistemologia das pesquisas com os cotidianos?

A proposta é criar um ambiente de *aprendizagem ensino* móvel durante o processo, com usos de aplicativos como estratégia pedagógica na relação com as cidades, para a emergência de dispositivos de ensino e pesquisa, autoria e produção de conteúdo na era da conectividade ou hiper mobilidade, de forma a repensar uma pedagogia propícia à contemporaneidade. O intuito é refletir sobre uma pedagogia que considere as transformações decorrentes da hiper mobilidade, os modos de agir e a cognição humana nas propostas educativas.

A tese traz algumas formulações de base teórico-práticas sobre o constructo de pesquisa, como o desenvolvimento de metodologias e práticas pedagógicas a partir dos usos feitos pelos professores praticantes ciberculturais com aplicativos no âmbito educacional. Com a proposta de construção de uma Pedagogia da hiper mobilidade, pensando em estratégias de *aprendizagem ensino* que possibilitem usos mais variados, em conexão, em diferentes contextos e atividades. A pesquisa-formação na cibercultura permitiu que a virtualidade da Pedagogia da hiper mobilidade apresentada no projeto de tese se materializasse para ser apresentada como um resultado na tese.

O método¹³ utilizado é o da pesquisa-formação na cibercultura (SANTOS, 2005, 2014, 2019), uma opção para a produção de conhecimento na cultura contemporânea, em que praticantes estejam em interação horizontal, ou seja, na relação de formação compartilhada. Todos são vistos como potenciais formadores e pesquisadores, em contexto de educação online (EON), com objetos de pesquisa que proporcionem experiências e vivências significativas, assim como pontua Josso (2004, p. 25):

A originalidade da metodologia da pesquisa-formação situa-se, em primeiro lugar, em nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenha sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos.

Acrescentamos que a originalidade do método pesquisa-formação na cibercultura situa-se na constante preocupação com que os autores de narrativas consigam realizar uma produção de conhecimento que tenha sentido e que eles próprios se inscrevam num projeto de formação que os institua como sujeitos ativos que criam e se autorizam. Em segundo lugar, pela constante ressignificação enquanto *professorapesquisadora*¹⁴(STENHOUSE, 1991, apud OLIVEIRA; ALVES, 2002) que se encontra em aprendizagem contínua, se modificando a cada caminhar da pesquisa e se implicando integralmente no processo. E, por fim, pelo método que considera a formação na cibercultura, considerando a educação online e os dispositivos¹⁵ de pesquisa em hipermobilidade, tema de interesse deste estudo.

A partir da pesquisa-formação na cibercultura compreendemos o *professorpesquisador* como aquele que ensina, aprende, pesquisa e se autoriza a criar e inovar. “Criando com os praticantes culturais o método em sintonia com a empiria e as teorias acionadas sempre no devir da pesquisa, uma vez que todos os envolvidos constroem juntos os dispositivos, vivenciando-os”

¹³ “Na impossibilidade de se pensar o método vinculado a uma finalidade, ou tampouco como um caminho seguro, dada a imprevisibilidade de toda pesquisa, deve-se entendê-lo antes como uma proposta de abertura, como uma narrativa aberta” (SILVA, 2005, p. 155).

¹⁴ Adoto tal forma de escrita inspirada em Alves (2008), para quem a escrita conjunta dos termos atua como um posicionamento contra a ciência moderna que separa as palavras como semelhantes, mas opostas entre si.

¹⁵ Assumo o conceito de dispositivo a partir de Ardoino (2003), para quem os dispositivos são modos e meios utilizados pelos sujeitos para expressar noções necessárias ao pesquisador para compreender os fenômenos.

(D'AVILLA; SANTOS, 2014, p.1). A pesquisa, a implicação, o pertencimento, a mudança e a aprendizagem colaborativa fazem parte dos ideais importantes para uma educação de qualidade e caminham em sintonia com o método escolhido.

Dessa maneira, acionamos dispositivos formativos, por meio de propostas formacionais diversas, possibilitando a produção de sentidos e de narrativas audiovisuais, imagéticas e textuais, que contribuem para a compreensão dos questionamentos que ampararam a pesquisa. Foram desenvolvidos dois dispositivos de pesquisa durante a pesquisa, *App-teaching* na escola com o curso Formação de Docentes para a Educação online e *App-teaching* na cidade com o curso Formação docente para comunicação, cultura e arte. O primeiro buscava compreender o uso de aplicativos em contextos de educação online e o segundo era complementar ao primeiro, buscando compreender como integrar as cidades nos planejamentos pedagógicos. Foi voltado para as intervenções educacionais urbanas em hipermobilidade, tendo como um dos dispositivos principais o mapeamento de espaços de educação, comunicação, cultura e arte da Baixada Fluminense, espaço-tempo em que a pesquisa de campo foi desenvolvida.

Após o desenvolvimento do campo prático, há a compreensão dos dados provenientes da experiência e a partir da triangulação ampliada, considerando as múltiplas vozes e a pluralidade de referências disponíveis para conversar com os dados. Também se pretende aprofundar na atualização do método, de forma a considerar a pedagogia da hipermobilidade como constructo e contexto da investigação.

Considero importante situar de onde esse trabalho está partindo para um entendimento das opções teórico-metodológicas feitas e a fazer no avançar da pesquisa, contextualizando o motivo para os estudos cotidianistas orientarem meus *saberesfazeres* enquanto *professorapesquisadora* que sou. A pesquisa está entrelaçada à abordagem epistemológica dos estudos com os cotidianos (OLIVEIRA; ALVES, 2008), pela valorização dos saberes produzidos por docentes (praticantes da pesquisa) a partir de suas criações ordinárias em seus cotidianos escolares, buscando a apreensão das narrativas provenientes do campo e as experiências pedagógicas relatadas pelos praticantes da pesquisa para a compreensão e a emergência da pedagogia da hipermobilidade. A

pesquisa como um tecer em conjunto, a sala de aula online como uma oficina de construção colaborativa e uma opção política para a produção do conhecimento.

Como professora de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, escolhi como campo de pesquisa cursos de formação continuada de professores¹⁶, para pesquisar com pessoas que já estivessem em sala de aula e pudessem compartilhar, de forma mais amadurecida, criações e usos com aplicativos em seus contextos cotidianos. A ideia é compreender o fenômeno para alcançar o objetivo da pesquisa e responder às questões que norteiam nosso fazer científico.

O campo de pesquisa ocorreu ao longo do Projeto de Pesquisa “*App-teaching*: por uma pedagogia da hipermobilidade” contemplado com auxílio financeiro pelo Programa Institucional de Incentivo à Produção Científica, Tecnológica e Artístico-Cultural – PROCIÊNCIA e com bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica (PIBICT). E pelo Projeto de Extensão “Formação de Docentes para a Educação online”, contemplado com auxílio financeiro pelo Programa Institucional de Incentivo às Atividades de Extensão (Pró-Extensão), ambos do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ).

Ressaltamos a importância dos dispositivos móveis, que intensificam o processo de *aprendizagem* *in situ*, com a criação de aplicativos imersivos e lúdicos, como os jogos, e para processos didáticos, idealizados para a consecução de projetos educacionais ubíquos, por exemplo. Os estudos da cibercultura estão interessados em tais fenômenos contemporâneos, e a educação online encontra-se incluída nessa tessitura.

Com os dispositivos móveis inseridos em todos os *espaçotempos* do nosso cotidiano, um contexto em que “61% dos domicílios no Brasil não têm computador”, “29% dos domicílios no Brasil não têm acesso à internet” (CGI.br/NIC.br, 2020) e de educação não presencial da pandemia de Covid-19, faz-se necessário criar novas práticas pedagógicas que possam suportar e revigorar a *aprendizagem* *in situ*, com percursos, contextos e sujeitos diferenciados. A pedagogia da hipermobilidade propõe uma mudança nas

¹⁶ Os praticantes da pesquisa concordaram em ter seus nomes, imagens, produções e narrativas expostos na tese, por meio do Termo de consentimento e participação em pesquisa.

práticas educacionais por privilegiar a formação para as experiências, em contexto hipermóvel, com usos de aplicativos em aprendizagem móvel e propostas integradas com as comunidades.

Considerando a hipermobilidade como constructo e contexto da investigação, há a reflexão sobre a ressignificação de saberes necessários aos profissionais da educação. O campo de análise inicial limita-se à escolha de aplicativos em uso por praticantes ciberculturais, analisando como as práticas pedagógicas em hipermobilidade podem instituir outros modos de ensinar, aprender e pesquisar na cibercultura.

Importante destacar que essa tese não é uma produção individual. É a escrita de uma experiência de pesquisa e formação atravessada por diversas pessoas: estudantes, professores, colegas de grupo de pesquisa, de doutorado, orientadoras, orientandos, colegas de trabalho, referenciais teóricos, familiares, amigos e até desconhecidos que me afetam de alguma forma.

Grande parte dos capítulos dessa tese foi publicada como artigos em revistas, capítulos de livro e anais de eventos, fato que me incitou a ideia de realocar os capítulos de lugar, reorganizando a tese para um formato parecido com a coletânea de artigos (CARVALHO, 2021). Os artigos que já foram publicados contarão com uma nota de rodapé indicativa, para caso o leitor decida ler a publicação e citá-la, pois as versões publicadas não estão idênticas aos capítulos dessa tese. Tais escritas contaram com resultados parciais da pesquisa, primeiro, por se tratar de um tema em constante atualização e pela emergência de alguns assuntos demandar rápida difusão científica; segundo, para ouvir outros interlocutores em eventos, ampliando os debates sobre o tema e ter resultados da pesquisa revisados por pares em revistas, aprimorando a escrita; e terceiro, para garantir a autoria da tese com publicações inéditas.

A tese foi desenvolvida em tópicos específicos: a escrevivência, narrando os caminhos que percorri até chegar ao doutorado; esta introdução, apresentando o contexto da pesquisa, o objetivo geral, as questões de estudo e as opções teórico-metodológicas; na seção 2, os princípios epistemológicos que percorreremos no desenvolvimento da pesquisa, com as pesquisas com os cotidianos e a sua atualização para a hipermobilidade; na seção 3, como o método da pesquisa-formação na cibercultura entrelaçará os caminhos da pesquisa, a apresentação do contexto, do campo e do dispositivo da pesquisa

como um caminho a ser percorrido; na seção 4, apresentando o contexto contemporâneo da cibercultura sob o viés do principal constructo de pesquisa da tese que é a hipermobilidade; na seção 5, conversamos sobre educação online, formação de professores e hipermobilidade para anunciar a conversa com os dados do dispositivo de pesquisa *App-teaching* na escola; na seção 6, apresentamos a noção subsunçora micronarrativas urbanas em hipermobilidade com a conversa com os dados do dispositivo de pesquisa *App-teaching* na cidade; na seção 7, abordamos como a pandemia de Covid-19 atravessou a pesquisa, a educação e a vida de todos; na seção 8, discorro sobre a experiência com a hipermobilidade acadêmica internacional como *visiting scholar* da *The Ohio State University*; na seção 9, o desenvolvimento da noção de pedagogia da hipermobilidade e, por fim, algumas considerações inconclusivas, com a síntese dos conteúdos abordados.

As seções detalhadas anteriormente estão reunidas na figura, com a organização sequencial dos capítulos para o maior entendimento do leitor do conjunto da tese. As setas, movimentos circulares e ligações demonstram que tais seções estão conectadas, os conhecimentos desenvolvidos em cada uma delas se atravessam, não são estanques uns dos outros, formando um entrelaçamento complexo.

Figura 7 – Representação gráfica com os capítulos da tese



Fonte: elaborado pela autora.

2. AS PISTAS COM OS COTIDIANOS NA PESQUISA¹⁷

As palavras buscam um pensamento que as desfaz; o pensamento se liberta pelas palavras que captura: entre as palavras e a fala e o pensamento, há desde sempre um combate, uma luta que não para. Em toda fala, ouve-se esse acerto e esse desacerto que é nossa libertação pelas palavras. Pensar é um rapto. Há perpetuamente uma cena de caça no espírito.

NOVARINA, 2009, p. 18

2.1 O rapto pós-moderno: um cotidiano possível?

Conforme Appel, o olho deve permanecer em alerta, como um radar. O que está em jogo é compreender algo ao mesmo tempo escondido e evidente.

MAFFESOLI, 2008, p. 05

Maffesoli (2008) destaca a necessidade de compreender as minúcias, o que muitas vezes está invisível aos olhos, por estarmos atentos ao evidente, ao que chama atenção ou ao resultado. Ou, como diria Guinzburg (1989), “pistas talvez infinitesimais, permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível” (p. 150). O modelo científico da modernidade tomou como um dos parâmetros de cientificidade a separação da subjetividade do pesquisador, o reforço de que os resultados são a grande resposta da pesquisa, entre outros pensamentos. Os pressupostos desse modelo de ciência recusam o processo de entendimento da significação, como pode ser compreendido a seguir.

A separação, porém, põe de lado a subjetividade. Ela é o protótipo do cientificismo. Há um retorno, agora, da reversibilidade dos fenômenos, que Morin chamaria de

¹⁷ MARTINS, Vivian. As pesquisas nos/dos/com os cotidianos e a pedagogia da hipermobilidade. In: X Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias, 2019, Rio de Janeiro. **Anais do X Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias**, 2019.

complexidade (perspectiva sistêmica, ao contrário do esquema causativo). A marca da cientificidade foi separar o pesquisador da sua subjetividade. O que serviu de modelo científico já evoluiu, mas nós permanecemos naquele do século XIX. A questão essencial entre explicação e compreensão é de natureza semântica. Podemos falar em duas perspectivas, a do sentido que se projeta ou a do sentido que se introjeta. Na modernidade, valeu a projeção do sentido. A palavra sentido significa direção, finalidade. Quando não percebemos a finalidade de algo, ela é considerada insensata. Portanto, tento mostrar sentido sem que haja um sentido. Talvez seja essa a marca da pós-modernidade: um sentido sem sentido. As práticas juvenis representam essas mudanças. Mesmo sem finalidade, elas têm uma significação (MAFFESOLI, 2008, p. 06).

Muitas formas de pesquisar coexistem atualmente, a pós-modernidade possibilitou a aceitação de métodos que antes não seriam considerados científicos. Um dos grandes argumentos, principalmente para a área de educação, é a impossibilidade de pesquisar a repetição, pois os acontecimentos não se repetem da mesma forma sempre, não há como considerar “a possibilidade de tratar o fenômeno submetido ao conhecimento científico através da experimentação, controle e repetição do fato em condições iguais e controladas externamente pelos cientistas” (OLIVEIRA; ALVES, 2008, p. 162).

Desse modo, o paradigma dominante da produção científica entrou em crise, uma crise irreversível para Boaventura de Sousa Santos (1988): “A identificação dos limites, das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é o resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou. O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda” (p. 54). O sustentáculo da ciência moderna já não é mais tão sólido como se afirmava em seus primórdios, e a ciência pós-moderna passa a não ser mais vista como inconsistente e improcedente; aos poucos há a compreensão da possibilidade de existência de outras formas de produzir ciência.

Guinzburg (1989) é um dos pioneiros no estudo da micro-história e conhecido como um pesquisador que sempre se interessou pelo detalhe. Ele nos apresenta a emergência do paradigma indiciário, um modelo epistemológico que poderia “ajudar a sair dos incômodos da contraposição entre ‘racionalismo’ e ‘irracionalismo’” (GUINZBURG, 1989, p. 143).

O autor traz como exemplo o caso de Morelli, um historiador de arte que desenvolveu um método para distinguir obras originais de suas cópias. Os

museus possuíam quadros atribuídos de maneira incorreta, sendo complexo imputá-los aos verdadeiros autores. Morelli dizia que para distinguir os originais das cópias seria preciso se basear nos “pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia” (GUINZBURG, 1989, p. 144) e não nas características mais vistosas e que se destacavam, olhar para o detalhe ao invés de olhar para o que mais chamava atenção.

“Considerando essa impossibilidade de captar o real enquanto tal, Ginzburg nos remete à necessidade de trabalhar sobre os indícios que ele apresenta. Ler sinais, compreender através deles alguns significados daquilo que não podemos dominar de outro modo, captar neles elementos de realidade não compreensíveis através de meios tradicionais de pesquisa, é disso que o seu texto nos fala e que procuramos resumir a seguir (GINZBURG, 1989, p. 143-180).” (OLIVEIRA, 2003, p. 81).

A partir das leituras de Guinzburg, o título do capítulo se manifestou. Ao usar a palavra “pistas”, nos referimos a “pistas talvez infinitesimais, [que] permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível” (GUINZBURG, 1989, p. 150). É dessa maneira que pretendo compreender os cotidianos da pesquisa, em suas nuances, com os indícios que se apresentam e muitas vezes não atentamos para sua importância. Estando livre para percorrer o caminho que se apresentar, sem estar ligada necessariamente a premissas definidas, em um movimento aberto ao novo, em que a teoria auxilia como início e meio, e não como fim.

Esse movimento só foi possível pelas quebras nos paradigmas científicos que ocorreram com o passar dos anos, instaurando-se a concepção pós-moderna de fazer ciência, com um novo modelo de investigação com características como o “multiculturalismo, identidades plurais, racionalidade constituída, construção do real, particularismo” (OLIVEIRA; ALVES, 2008, p. 165), tornando o fazer científico uma construção humana e cultural.

As fragilidades que fundam a ciência moderna, mencionadas por Santos. B. (1988) são denunciadas por pensadores cotidianistas como Certeau (2012), que fala sobre “racionalização da sociedade” e “análise da sociedade baseada na matemática” (p. 55), que chama a atenção para o discurso de uma ciência social onde os livros de história, por exemplo, deveriam apresentar uma base estatística mínima para garantir a sua seriedade. Além de mencionar fragilidades

desse paradigma, como a operação matemática, que isolada pode excluir detalhes históricos, culturais e sociais. Certeau (2012) apresenta possibilidades importantes para as pesquisas com os cotidianos:

Assim, a “história imediata” já não autoriza a distanciar-se de seu “objeto” que, de fato, a domina, a envolve e volta a situá-la na rede de todas as outras “histórias”. O mesmo ocorre com a “história oral”, quando esta não se contenta em transcrever e exorcizar as vozes cujo desaparecimento, outrora, era a condição da historiografia: se o profissional se emprenha em entender, sem deter-se no que pode ver ou ler, ele descobre à sua frente interlocutores que, apesar de não serem especialistas, são também sujeitos produtores de histórias, além de parceiros do discurso. Da relação objeto-sujeito passa-se para uma pluralidade de autores e de contratantes; ela substitui a hierarquia dos saberes por uma diferenciação mútua dos sujeitos (CERTEAU, 2012, p. 66).

Certeau (2012) ressalta as relações com os sujeitos da pesquisa, destacando-os como produtores de conhecimento (histórias) e como parceiros do discurso. Discorrendo sobre a historiografia como uma perspectiva para não dissimular “o impacto das relações de sujeitos com sujeitos” (p. 66), com “uso de técnicas, aparentemente, ‘neutras’ e na organização de discursos, talvez, igualmente científicos” (p. 66). Certeau vai além da perspectiva moderna e oferece alternativas para combinações, até então malvistas, como a união da ciência com a ficção, o sujeito ser “estruturado por sua relação com o outro” (p. 67), “o discurso do afeto ou das paixões” (p. 67), como um contraponto à neutralidade e ao distanciamento do objeto.

Outro autor que também valoriza a relação com os povos estudados é Viveiros de Castro (2015), que inspira nossos trabalhos intelectuais ao priorizar o respeito e a ponderação sobre as opções políticas para a produção do conhecimento. Uma de suas questões iniciais é: o que deve a antropologia aos povos que estuda? A partir de pensamentos no seu campo de estudo, auxilia reflexões nas pesquisas em educação, no sentido de pensar a descolonização do pensamento; que as teorias deveriam ser sensíveis à criatividade da vida coletiva; como os pensamentos dos povos estudados deveriam ser a grande força do estudo; e pensar sempre em outras perspectivas para a pesquisa – perspectivismo – com a pluralidade de representações do mundo.

Perguntas como: como trazer as narrativas dos praticantes da pesquisa

para a tese? são rascunhadas, promovendo múltiplas operações conceituais e relacionais entre os autores que nos inspiram. Oliveira (2003), com um olhar mais específico para os cotidianos educacionais, se posiciona afirmando que os praticantes precisam ser sentidos como múltiplos que são, em sua rede de subjetividades.

Os professores participantes da pesquisa são considerados como praticantes da vida cotidiana (CERTEAU, 1994) em interação, com suas representações e práticas, conhecimentos e processos de formação. Estes precisam, portanto, ser considerados em sua diversidade cultural, política, social e individual, na medida em que o espaço-tempo da ação curricular se concretiza em indivíduos reais, com suas histórias de vida concretas e ações específicas. (OLIVEIRA, 2003, p. 76-77)

A partir de premissas como as de Oliveira (2003), Guinzburg (1989), Certeau (2012), Castro (2015) e outros autores importantes para o pensamento que se alinhava no nascer da pesquisa, podemos refletir sobre nossas inquietações e como os estudos com os cotidianos podem se delinear nas nossas pesquisas em educação.

As pesquisas nos/com os cotidianos conformam uma tendência de pesquisa em educação instituída há mais de 20 anos no Brasil e que tem como foco principal a investigação das práticas, das artes de fazer, das lógicas operatórias, das táticas e das invenções dos praticantes das redes educativas tecidas dentro-fora das escolas (SOARES, 2016, p. 87).

As pesquisas com os cotidianos inspiradas em Nilda Alves e toda a sua obra constitui-se como uma pesquisa participante para estudar a escola, assumindo como necessidade o estudo da escola a partir do que há e não do que falta, do que se produz, das vidas que ali estão, tendo o entendimento de que é um espaço complexo, inacabado e subjetivo. Afinal são muitas influências e redes de sujeitos, como a comunidade, a família, a política, a cultura e outros. Além das variadas influências externas, há a interna, que compõe as identidades dos que ali estão fazendo parte e fazendo o todo. Somos sujeitos múltiplos em nossas redes constitutivas de conhecimento, com complexas identidades e influências socioculturais, não daria para pesquisar toda essa complexidade com controle, hipóteses, repetição e experimentação. Sem considerar o fator

quantitativo, em que muitos pressupostos da ciência moderna afirmavam que só seria considerado rigoroso aquilo que fosse quantificável.

2.2 E qual é a necessidade da pesquisa com os cotidianos?

Logo de manhã

Bom dia

Um dia quero mudar tudo

No outro eu morro de rir

Um dia estou cheia de vida

No outro não sei onde ir

Um dia eu escapo por pouco

No outro eu não sei se eu vou me livrar

Um dia eu esqueço de tudo

No outro eu não posso deixar de lembrar

Um dia você me maltrata

No outro me faz muito bem

Um dia eu digo a verdade

No outro não engano ninguém

Um dia parece que tudo tem tudo

Pra se o que eu sempre sonhei

No outro dá tudo errado

E acabo perdendo o que já ganhei

Um dia eu sou diferente

No outro estou bem comportada

Um dia eu durmo até tarde

No outro eu acordo cansada

Um dia eu beijo gostoso

No outro nem vem que eu quero respirar

Um dia eu quero mudar tudo no mundo

No outro eu vou devagar

Um dia penso no futuro

No outro eu deixo pra lá
Um dia eu acho a saída
No outro eu fico no ar
Um dia na vida da gente
Um dia sem nada demais
Só sei que eu acordo
E gosto da vida
Os dias não são nunca iguais

Swami Jr.; Paulo Freire, 2013¹⁸

Os autores da música refletem sobre a inconstância e diversificação dos dias, com mudanças de paradigma ao longo da vida, concluem que “os dias nunca são iguais”. Concordando com os autores, pensamos os cotidianos como *espaçotempos* singulares, de criações ordinárias que desviam a ordem, o padrão, a rotina com sentido de repetição. A respeito da generalização almejada pelas investigações baseadas no rigor dito científico, Santos, B. (2000) acrescenta que a necessidade da universalização torna a aferição, a comprovação e a testagem de dados ações motes à elaboração de leis gerais, aplicadas aos mais diversos eventos da realidade.

Christensen et al. (2012) questionam os métodos e a epistemologia utilizados nas pesquisas em educação, e aconselham explorar a associação entre os atributos definidores de categoria observados no “caos escolar público” e centrar-se no que realmente importa, ou seja, no geral e regular (CHRISTENSEN et.al, 2012). O que não importa é “escondido”, silenciado, borrado, o que aparta dos cotidianos suas riquezas, singularidades, imprevisibilidades e rebeldias (OLIVEIRA, 2003). Assim, pode-se perceber como os pressupostos assumidos pelos autores de *Inovação na sala de aula* entram em conflito com as pesquisas com os cotidianos (ALVES, 2008). Oliveira (2003) adverte que a compreensão dos cotidianos do *espaçotempo* escolar, pela lógica galileo-newtoniana na busca por regularidades, é direcionada ao controle do real, apaga, silencia e retira o não controlável, o errado, o desvio e o qualifica

¹⁸ https://www.mpbnet.com.br/musicos/virginia.rosa/letras/bom_dia.htm

Interpretação de Zizi Possi - <https://www.youtube.com/watch?v=TJKZD9MUb9Q>

como o fracasso, o não relevante ao campo de pesquisa. Daí a necessidade de pesquisar com os cotidianos.

Ressalte-se que o rigor científico proposto a partir da concepção pós-moderna de fazer ciência foi instaurado como uma quebra de paradigma, um novo modelo de investigação com características como o “multiculturalismo, identidades plurais, racionalidade constituída, construção do real, particularismo” (OLIVEIRA; ALVES, 2008, p. 165), tornando o fazer científico uma construção humana e cultural e não impessoal, neutra, objetiva e distante.

Para Oliveira (2003), as práticas cotidianas fogem a quantificações e controle, considerando que esses cotidianos são formados por usos, táticas e criações, com regras e linguagens construídas em ato. Tais atos são fundantes para a constituição das pesquisas com os cotidianos, que apresentam um olhar direcionado para a investigação das artes de fazer e das invenções dos praticantes (CERTEAU, 1994), que apresentam lógicas operatórias únicas e um *saberfazer* múltiplo e complexo. O mergulhar nos cotidianos escolares nos auxilia a compreender os fenômenos que transversalizam as práticas educacionais, possibilitando uma multiplicidade de olhares e entendimentos que considerem o que de fato ocorre *dentrofora* dos muros da escola.

Desse modo, apresentamos como as pesquisas em educação podem assumir metodologias diversas, sem, necessariamente, perder em qualidade e efetividade. Torna-se incoerente idealizar uma proposta formacional em meu contexto profissional buscando um afastamento do objeto, com praticantes contribuindo para a compreensão do fenômeno a partir de suas criações docentes. Diante disso, é importante propor a horizontalidade nos conhecimentos, compreendendo os praticantes como criadores, autores e com saberes diversos. Por isso as pesquisas com os cotidianos escolares foram selecionadas para nortear as reflexões epistemológicas.

A opção das pesquisas com os cotidianos pensa além dos pressupostos limitantes da ciência moderna; mergulhando nas lógicas cotidianas para além da crítica, valorizando os saberes produzidos por praticantes (CERTEAU, 1994) a partir de suas criações ordinárias; com uma sólida base de apoio para questionar o que está posto; dialogando com nossos intercessores (narrativas que nos impulsionam a articular ideias e compreender aquilo que pesquisamos), denominados como personagens conceituais (ANDRADE; CALDAS; ALVES,

2019); a valorização das narrativas provenientes do campo; uma escrita que narra os acontecimentos humanos; a pesquisa como um tecer em conjunto e sem rotas fixadas (afinal, precisamos nos perder para nos encontrar, como diria Galeano), entre outros movimentos da pesquisa.

Nas pesquisas com os cotidianos partimos da ideia de que pensar as práticas cotidianas de viver dentro e para além das macro-negociações políticas e econômicas permite nos aproximar da complexidade da vida sem abrir mão de todas as redes que formamos e nas quais nos formamos. Neste sentido, nunca buscamos estudar sobre os cotidianos, mas estudar *nos/dos/com os cotidianos*, assumindo a nossa total implicação neste processo, entendendo-nos, sempre, como neles mergulhadas. Estudar e pesquisar com os cotidianos de pessoas comuns, com as histórias comuns que nos são contadas – porque nessas pesquisas as narrativas (todos os sons) e imagens contam - encontrando nestas, sentimentos e ‘*conhecimentossignificações*’ que seus ‘*praticantespensantes*’ (OLIVEIRA, 2012) criam, exigiu admitir a riqueza e complexidade desses ‘*espaçotempos*’ (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019, p. 19).

As pesquisas com os cotidianos configuram-se uma opção epistemológica para pensar como conhecimentos são criados cotidianamente. No Brasil, há mais de 25 anos, pesquisadores inspirados em Lefebvre (1992), Deleuze e Guattari (1992), Certeau (1994) e outros, investem em compreender os cotidianos. Estamos interessados nas maneiras de fazer dos praticantes culturais, as táticas, os usos e as astúcias do cidadão comum, ou ordinário (CERTEAU, 1994), em especial nas diversas redes educativas onde nos formamos. Nossa inspiração maior encontra-se nos trabalhos de Nilda Alves¹⁹, que direciona seus estudos para as pesquisas com os cotidianos escolares. Estamos interessados nas maneiras de fazer dos praticantes culturais, as táticas, os usos e as astúcias do cidadão comum, ou ordinário²⁰, em especial nas diversas redes educativas²¹ onde nos formamos.

Alves (2001; 2008) elencou 5 movimentos necessários para as pesquisas com os cotidianos, são eles: o sentimento do mundo, virar de ponta cabeça,

¹⁹ Nilda Alves, «Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas», in Inês Barbosa de Oliveira, Nilda Alves (dir.), *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*, Petrópolis, DP&A, 2008.

Nilda Alves, «Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos», *Revista Teias*, v. 4, n. 7, 2003.

²⁰ Michel de Certeau, «*A invenção do cotidiano: artes de fazer*», Petrópolis, Vozes, 1994.

²¹ Nilda Alves (dir.), «*Redes educativas e currículos locais*» Rio de Janeiro, Laboratório Educação e Imagem, 2007.

beber em todas as fontes, narrar a vida e literaturizar a ciência e ecce femina. Em 2019, Andrade, Caldas e Alves atualizaram esses movimentos e inauguraram mais um, são eles: o sentimento do mundo, ir sempre além do já sabido, criar nossos “personagens conceituais”, narrar a vida e literaturizar a ciência, ecce femina e a circulação dos ‘conhecimentossignificações’ como necessidade. São pressupostos que guiam nossa caminhada na pesquisa.

2.3 Como os estudos com os cotidianos afetaram a pesquisa?

A tessitura do conhecimento em rede (OLIVEIRA; ALVES, 2008) ocorre nos entrelaçamentos entre as experiências dos praticantes ciberculturais (professores em processo de formação continuada) que relatam suas criações e reinvenções e a proposta de pesquisa que valorize o *saberfazer* docente. “Será preciso que nos debrucemos sobre essas atividades, suas características, os significados que elas assumem, e, sobretudo, as dimensões de nossos seres que entram em jogo quando as produzimos e os elementos que as constituem” (OLIVEIRA, 2003, p. 29). A pesquisa como um tecer em conjunto, a sala de aula como uma oficina de construção colaborativa, uma opção política para a produção do conhecimento.

Os mergulhos profundos realizados nas ambiências formativas (SANTOS, 2015) das pesquisas ocorrem nesse processo de docência implicada, na consciência da não separação entre os perfis que se apresentam entre *professorapesquisadora*. Quando o *locus* da pesquisa é o nosso cotidiano profissional, há de se compreender um rigor diferenciado para investigar todos os entrelaçamentos que se estabelecem nessa relação. O olhar para a pesquisa não pressupõe o rigor das pesquisas modernas, recorreremos aos estudos dos cotidianos, onde “o pesquisador é inexoravelmente inseparável daquilo que pesquisa” (VICTORIO FILHO, 2007, p. 101).

A opção por ouvir os praticantes sobre sua docência e formação em hipermobilidade se justifica porque na escola há uma grande produção de conhecimento, há operações, usos, táticas e desvios de usuários (CERTEAU, 1994) que promovem entendimentos sobre o constructo de pesquisa. As melhores pessoas para saber sobre o assunto são as que produzem aquele

conhecimento cotidianamente (GARCIA, 2018).

Importante ressaltar que o rigor desta pesquisa não está no afastamento entre pesquisador e pesquisado, já que todos trocam de posição a todo tempo. Ele se encontra, primeiramente, na flexibilidade para quebrar o excesso de rigidez (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009), em sequência, nas escolhas para a produção do conhecimento, no quadro teórico coerente com as práticas e na avaliação permanente das etapas da pesquisa. O rigor também está no observador que se observa e é observado, em um movimento intercrítico e autocrítico. Na desconstrução da necessidade de neutralidade para que a pesquisa seja considerada científica, um legado positivista que buscamos não herdar. Acrescentamos a importância de evidenciar as intenções, as implicações do pesquisador no desenvolvimento da investigação e o tratamento sincero, ético e respeitoso aos praticantes da pesquisa. Macedo, Galeffi e Pimentel (2009) acreditam que a qualidade dos efeitos de um método esteja nas reverberações realizadas nas vidas cotidianas dos indivíduos e das sociedades.

Escolhas rigorosas são feitas ao trazer as narrativas dos praticantes para o estudo, concebendo-os como coautores do processo. Todo trabalho intelectual é uma produção subjetiva, com seleções, delineamentos e atravessamentos de diversas fontes que afetam o pesquisador. São opções para melhor compreender o constructo de pesquisa.

Quando se é professor ou professora e o lócus da pesquisa é o nosso próprio local de trabalho essa Hidra mostra-se muito mais potente. Entre suas muitas cabeças que se multiplicam, cotidianamente, estão aquelas que nos interrogam intimamente, que nos impõem pensar sobre os sentidos de nossa presença, fazendo-nos descartar as explicações simplistas e reducionistas do que vemos e sentimos. A Hidra, agenciamento de muitas forças, encurrala-nos na desafiadora situação de encarar as nossas próprias redes de sentidos, tramas do que temos como subjetivo e que nos levam a estar onde estamos do jeito que nos encontramos (VICTORIO FILHO, 2007, p. 100).

Victorio Filho (2007) nos presenteia com o entendimento da complexidade que é estar em campo em sua própria prática pedagógica, na

incompletude humana de estar em constante errância e assumindo uma imparcialidade repleta da subjetividade cotidiana. Além disso, sugere que não há formulação que se ajuste a todos os cotidianos, pois cada cotidiano é um espaço único e com modos próprios de organização, com pessoas singulares e plurais, ao mesmo tempo, únicas e diversas em suas constituições enquanto sujeitos.

Não há pretensão de uma verdade absoluta ou se encontrar um resultado único e esperado de forma a enfatizar hipóteses preconcebidas, pois haverá a valorização do percurso, da criação, do que o cotidiano terá a oferecer, de belo, de trágico, de desafiador. “Nesse vadiar sociológico, como se adivinha, importa fazer da sociologia do cotidiano uma viagem e não um porto” (PAIS, 1993, p. 113), com possibilidades e percursos diversos que serão ressignificados a cada passo de uma caminhada tortuosa e aberta ao novo.

Alguns princípios das pesquisas com os cotidianos são evidenciados por Garcia (2018), como: a necessidade de o pesquisador assumir a imprevisibilidade; a importância que os sujeitos da pesquisa possuem; a pesquisa como processo, o caminhar e não somente o resultado; a necessidade de assumir os limites teóricos e metodológicos; e a percepção da complexidade dos *espaçostempos* escolares, já que a nossa leitura não pode ser compreendida como a totalidade dos cotidianos, múltiplos enredamentos os atravessam.

Tais princípios sintetizam alguns pensamentos que tenho como intuito para a pesquisa. Digo “intuito”, por assumir que as errâncias fazem parte da nossa caminhada enquanto sujeitos complexos. Contudo, nesse início do percurso, alguns planos são traçados e eles estão completamente relacionados ao trecho abaixo:

De nossa parte, e juntando-nos ao trabalho de Candeias, o que pretendemos é compreender como as professoras agem cotidianamente na busca de levar os seus alunos à aprendizagem, que elementos criam a partir de suas redes de saberes, de práticas e de subjetividades, como criam os seus fazeres e desenvolvem suas práticas em função do que são, para além de “mal-formadas” e “repetitivas”. Em outras palavras e ampliando a questão de modo a especificá-la em duas outras: a) como se dão os processos cotidianos de criação e desenvolvimento da ação pedagógica (curricular), e em que especificidades do ser das professoras, alunos e contexto se inscrevem; b) o que estão os alunos aprendendo a partir dessa prática escolar que não pode ser visto pelo levantamento estatístico sobre o que sabem daquilo que lhes é imposto saber?

(OLIVEIRA, 2003, p. 76)

Ao ler as pretensões e as questões de Oliveira (2003), senti-me contemplada em todos os sentidos expressados pela autora. A busca pela compreensão de como os docentes, praticantes da pesquisa, criam táticas para usar aplicativos em seus cotidianos, apesar das estratégias que se instauram. Um exemplo é a Lei nº 4.734, que completa 13 anos agora, e versa sobre a proibição do uso de telefone celular, games, ipod, mp3, equipamento eletrônico e similar nas salas de aula do município do Rio de Janeiro. Sem abrir a possibilidade para fins educacionais, como se pode observar em outros municípios e estados brasileiros. Elaine, praticante do curso Formação de docentes para a educação online, aborda esse assunto. No próximo tópico falaremos sobre os praticantes e Elaine será apresentada devidamente.

Elaine - A educação formal no Brasil apresenta mudanças significativas ao longo da história. No entanto, ainda podemos observar que há resistência quanto ao novo. Uma dessas resistências está na restrição ao uso dos dispositivos móveis nas escolas. Inicialmente, considerei importante essa medida, por desconsiderar os dispositivos móveis como ferramentas pedagógicas. Na verdade, seria mais desconhecer do que desconsiderar. A medida que fui ampliando minhas leituras sobre as experiências no campo da EAD, identifiquei que o uso dos dispositivos móveis pode não ser o vilão, mas sim o que poderá possibilitar uma aprendizagem diferenciada. No entanto, para utilizar essa ferramenta adequadamente, seria necessário um investimento na formação do professor, como aponta Santaella. E a mesma autora reforça que a utilização dos dispositivos móveis contribui para a aprendizagem ubíqua, por estar disponível/ acessível em qualquer momento. Assim, seria interessante a escola fazer atividades como pesquisas na sala de aula e desenvolvimento de projetos, entre outros. Santaella trata da questão não apenas como o uso esporádico dos dispositivos móveis na sala de aula, mas pensa a aprendizagem ubíqua enquanto política educacional, algo que também é um desafio tendo em vista a falta de continuidade nos programas educacionais brasileiros.

A narrativa de Elaine apresenta um problema para muitos professores que pretendem utilizar dispositivos móveis em sala, a legislação que proíbe esse uso, mencionada anteriormente. A autora conta que inicialmente considerou uma legislação importante, até identificar que os dispositivos móveis podem possibilitar uma aprendizagem diferenciada. A autoformação da praticante

contribuiu para a mudança desse olhar. Eliane conclui apontando para a compreensão da aprendizagem ubíqua enquanto política educacional, a fim de solucionar o problema que a lei representa para tantos professores. Reflexões como as de Eliane são importantíssimas para a pesquisa e apontam para a necessidade de valorizar esses praticantes que tanto têm a dizer. Sobre esse assunto serão as próximas considerações.

2.4 Os *praticantespensantes* com os cotidianos: “Ecce Femina” e a força que move a pesquisa

O ser humano que veste as brincadeiras, que joga e se transforma física e espiritualmente a cada dia, que se impõe, discute, cria, inventa, constrói, desconstrói, se insurge, abisma, silencia, transgride, provoca, transcende sua natureza. Inventa regras, sistemas e máquinas que modificam as relações sociais, o espaço, o tempo, o lugar de trabalho, acirrando as tensões, rupturas, contradições e incertezas.

Pardo, 2011, p. 51

As pessoas mencionadas por Pardo (2011) serão tema das próximas reflexões; elas são os praticantes que movem a pesquisa e a tornam possível. Há no presente texto a intenção de reconhecer a função primordial dos praticantes da pesquisa nesse processo de produção do conhecimento. São seres humanos, que em suas criações, transgressões e práticas educacionais cotidianas nos inspiram a pensar em uma pedagogia contemporânea. A valorização de suas narrativas, criações e invenções está inspirada em um dos movimentos de Alves (2003), intitulado como *Ecce femina*.

Após a escrita do texto “Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas”, Alves (2003) sentiu a necessidade de retomar seus achados em uma análise crítica e se colocou no centro da discussão, questionando a não existência de um quinto movimento em homenagem a Nietzsche e a Foucault, chamando de *Ecce femina*. Pela realidade de gênero

encontrada na educação, estar no feminino seria mais apropriado aos cotidianos das escolas.

No quinto movimento, *Ecce femina*, está presente a ideia de que o que de fato interessa nas pesquisas com os cotidianos são os praticantes. Para mergulhar nesses *espaçostempos* e conseguir enxergar o que há de criativo, é necessário ver o que os praticantes fazem, enxergá-los em suas potencialidades, em seus gestos, sentidos e valores. É ir além e considerar, por meio de imagens e narrativas, a necessária presença dos praticantes em nossas pesquisas.

O perfil dos praticantes da pesquisa é composto, prioritariamente, por docentes, mas também por profissionais da educação de forma geral. Os participantes vinham de várias origens e tinham idades entre 23 e 58 anos. Este estudo incluiu um total de 52 participantes e após autorização por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, optamos pela inclusão de seus nomes e imagens reais, sem seus sobrenomes. Os praticantes que possuem produções presentes nesta tese são: Alexandre, Allan, Ana Cláudia, Antonio, Augusto, Cristiana, Cristiano, Diego, Eliane, Enilda, Danielle, Deiseli, Fernanda, Flávio, Flora, Geizilane, Girlene, Jerlan, Juliana, Julio, Patrícia, Rosangela, Sandra, Thaís, Thamires, Valéria, Valdinéia, Vanea, Viviane e Wladimir. Os demais praticantes, mesmo que sem suas produções e narrativas presentes, contribuíram da mesma maneira para a construção da tese.

Com requisito mínimo para matrícula o Ensino Superior em andamento, os praticantes comprovavam formações diversas, em grande parte em nível de graduação e pós-graduação. Apresentam perfil etário diverso e são moradores da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Consideramos como praticantes os estudantes matriculados no curso e que autorizaram o uso de suas produções, lembrando que nem todos participaram efetivamente de todos os componentes curriculares, por não ter concluído o processo formacional, infelizmente.

Figura 8 – Praticantes da pesquisa em uma aula do curso Formação de docentes para a educação online



Fonte: dados da pesquisa.

Figura 9 – Praticantes da pesquisa em uma aula do curso Formação docente para comunicação, cultura e arte



Fonte: dados da pesquisa.

Em vez de escolher os participantes do estudo, convidamos todos os educandos matriculados no curso a participarem da pesquisa. Quando concordaram em participar, assinaram um termo de consentimento (apêndice B) informado reconhecendo o propósito do estudo e quaisquer benefícios ou desvantagens associados.

O respeito aos participantes da pesquisa, em suas vontades, direitos e benefícios é primordial. É na relação com o outro e com o social que a ética nas ciências humanas se insinua. Do diálogo e da compreensão de que a produção – ou usos, táticas e astúcias, como nos ensina Certeau (1994) – do outro seja tão importante quanto a produção dos pesquisadores ou teóricos da área da educação, tratando com horizontalidade o que o cotidiano nos mostra, bonito ou

não, mas verdadeiro. Além da qualidade das pesquisas que considerem a responsabilidade, a autenticidade, a justiça e outros valores éticos e morais que configuram a tônica para investigações sérias e implicadas.

Importante ressaltar que o rigor dessa investigação se encontra na ética e no respeito aos praticantes da pesquisa, nas escolhas para a produção do conhecimento, no quadro teórico coerente com as práticas, na avaliação permanente das etapas da pesquisa, na interpretação ética dos dados no momento da triangulação ampliada, na consideração do inacabamento das pesquisas, tendo em vista que o verdadeiro rigor está nos efeitos que um método pode ter na vida dos indivíduos e das sociedades (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009).

Entender a nós mesmos para nos colocar no lugar do outro em um movimento responsável de alteridade, é fundamental para que as pesquisas nas ciências humanas ocorram. Tais pesquisas contam com a subjetividade e a multiplicidade dos seres humanos e demandam uma atenção maior para suas necessidades e especificidades.

Em um dos passos do método escolhido, um processo formativo é desenvolvido para contribuir para a compreensão do fenômeno. Os praticantes que estão mergulhados nesse processo formativo são a principal força movente da pesquisa, tendo em vista que durante a ambiência formativa, dispositivos de pesquisa (modos e meios utilizados pelos sujeitos, praticantes ou pesquisadores, para expressar noções necessárias ao pesquisador para compreender os fenômenos) são acionados. Ou seja, é através da criação de dispositivos pelos praticantes, pelas narrativas concebidas e pelas atividades desenvolvidas por eles que o pesquisador reúne entendimentos que promovam sua melhor compreensão do fenômeno em estudo.

A partir desses dispositivos que podem emergir narrativas textuais, audiovisuais, imagéticas e sonoras, buscamos a produção de narrativas como experiência cotidiana, para que os nossos praticantes sejam os protagonistas em suas verdades, sobre sua formação e suas vivências docentes, compreendendo que não há diferença entre os múltiplos cotidianos escolares e a vida, uma não está apartada da outra, a vida está acontecendo, fluindo.

E a questão que permanece é: como se desenhará esse processo? Através das narrativas dos praticantes da pesquisa pretendemos compreender

as pedagogias pensadas e praticadas pelos professores em hipermobilidade e em contextos educacionais diversos. Sem a pretensão de padronizar tais práticas pedagógicas, já que se recuperarmos “os aspectos singulares e qualitativos dessas práticas, aparentemente repetidas ad infinitum, vamos nos dar conta de que, na forma de fazer cada uma dessas atividades, nunca há repetição.” (OLIVEIRA; ALVES, 2002, p. 5) Desta forma, pensamos sobre a possibilidade de idealizar atividades que incentivem o compartilhamento de narrativas de vida, formação e docência, que serão detalhadas posteriormente.

A generalização é um problema e as pesquisas com os cotidianos buscam quebrar o que está posto, partindo do pressuposto de que os seres que tornam aquele espaço possível são complexos e singulares, há a intenção de trabalhar com esses praticantes como parceiros do processo, considerando toda a sua subjetividade, sua rebeldia que não se deixa dominar por normas instituídas e regulamentos formais, mesmo que inconscientemente. Afinal, a criação tem modos próprios de produção. Nossas pesquisas consideram a impossibilidade de prever ou controlar os eventos do cotidiano, diante de toda essa inconstância.

Um das inspirações para esse pensamento é Certeau (1994), que, principalmente em *Invenção do Cotidiano: artes de fazer*, nos presenteia com olhares sobre as práticas cotidianas para compreender como os praticantes se instauram na história, com noções como uso e consumo, modos de proceder e formalidade das práticas, e acena com determinações que entende estarem em todas as práticas cotidianas. A partir dele pensamos: como as produções cotidianas contribuem para pensar o nosso tema e a nossa atuação ao longo da pesquisa? E que cotidianos são esses que perpassam a pesquisa?

Os cotidianos da pesquisa são múltiplos, são os cotidianos do curso, no qual atuou como docente, em que os praticantes estão formando e se formando em conjunto; os cotidianos de suas salas de aula, que são amplamente relatados para que possa haver a interlocução entre a teoria e a prática durante seu processo formativo; e os cotidianos das cidades que formam e transformam, pensando a formação em diferentes contextos, como redes educativas ou “*prácticasteorias* de vivências nas cidades” (ALVES, 2010), principalmente se considerarmos a hipermobilidade que os dispositivos móveis promovem, possibilitando um processo formativo em movimento.

A narrativa produzida pelo praticante da pesquisa é o elemento estrutural das pesquisas com os cotidianos. E, para que se conte uma história, é preciso uma ambiência propícia para que se apresente o que está encoberto pelas múltiplas cobertas da vida. Sobre essas narrativas falaremos a seguir.

2.5 As narrativas dos *praticantespensantes* em destaque

As narrativas dos praticantes serão fundamentais para compreender o fenômeno que se apresenta como constructo de pesquisa, de forma a entender como vêm sendo *praticadaspensadas* pedagogias com usos de aplicativos em dispositivos móveis. A partir das semelhanças, mas também das diferenças, nos usos feitos pelos professores, identificados em suas narrativas, poderemos compreender que pedagogias estão sendo praticadas nas escolas, quais são as características básicas dessas criações para que, em conjunto com os praticantes, possamos pensar em uma pedagogia da hipermobilidade (proposta de construção da tese). Suas narrativas consubstanciam a operação da noção²², há a valorização dessas autorias.

Como Viveiros de Castro (2015) menciona: “Não se trata, enfim, de propor uma interpretação do pensamento ameríndio, mas de realizar uma interpretação com ele” (p. 218). E como se desenvolveria essa proposição? Não ter como pretensão interpretar as narrativas dos praticantes a meu bel-prazer, para encontrar nas narrativas noções que me faltam e articulá-las como julgar melhor. Mas sim dar sentido ao que está posto; considerando suas histórias docentes, de vida e formação; sem querer explicar o outro na pesquisa; sem hierarquização do saber do praticante ao saber científico; e pensando com eles e não sobre eles ou a partir deles. Na consciência do inacabamento, já que a plena explicação de um fenômeno às vezes nos impede de pensar sobre a sua complexidade.

A complexidade dos cotidianos – os conhecimentos que neles

²² Optei pela palavra “noção” em vez da palavra “conceito”. E o fiz inspirada em Maffesoli (2008), para quem: “É preciso ter certa coragem intelectual, que não é fácil no âmbito acadêmico, para que superemos as palavras conceito e crítica. Há uma inflação de conceitos. Em todos os domínios, parece ser um termo-chave, apesar de não dizer mais nada. Por quê? Porque conceito significa tudo aquilo que é fechado, e, portanto, é próprio dele isolar o objeto como um produto finito e acabado” (p. 7).

circulam e contribuem para a produção das subjetividades docentes e das práticas escolares – é trabalhada e percebida como não linear, provisória e marcada por contradições. A incontornabilidade desses processos e circunstâncias, a pluralidade de fatores neles intervenientes – para além daquilo que a ciência moderna e seus modos de pesquisar conseguem captar – bem como as múltiplas redes que se formam nesses processos são consideradas na reflexão e na gestação dessa metodologia que busca a compreensão das escolhas e circunstâncias em que os *praticantes-pensantes* (OLIVEIRA, 2012) das escolas criam currículos (GARCIA; OLIVEIRA, 2015, p. 26).

Garcia e Oliveira (2015) destacam as contradições, a incontornabilidade, a pluralidade e as múltiplas redes que se formam no cotidiano. São premissas importantes para pensar a produção do conhecimento, valorizando sempre os saberes produzidos por docentes – praticantes da pesquisa – em suas criações ordinárias, buscando a compreensão das narrativas e das criações emergentes do campo e as experiências pedagógicas relatadas pelos praticantes da pesquisa como conteúdo para o desenvolvimento da pedagogia da hipermobilidade. As criações, oriundas dessas experiências pedagógicas são consideradas personagens conceituais que nos convidam ao debate.

Narrativa: “1. ação, processo ou efeito de narrar; narração. 2. exposição de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos mais ou menos encadeados, reais ou imaginários, por meio de palavras ou de imagens. 3. conto, história, caso. 4. o modo de narrar.” (DICIONÁRIO, 2018). Além dos conceitos expostos no Dicionário, a narrativa também atua como uma prática de contar uma história para a reflexão sobre si ou seu processo formativo e profissional.

Na presente pesquisa, houve um esforço em desenvolver atividades que proporcionassem a formação dos praticantes e da pesquisadora através da construção da narrativa, de forma a apreender os acontecimentos com maior profundidade e interrogar seus processos de formação, investigação e docência.

Ginzburg afirma, ainda, que os dados são dispostos pelo observador de modo a produzir uma “sequência narrativa” considerando a possibilidade de que a própria ideia de narrativa tenha nascido pela primeira vez numa sociedade de caçadores, a partir da experiência da decifração de pistas. “O caçador teria sido o primeiro a “narrar uma história” porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos”. (152) Afirma que “decifrar” ou “ler” pistas de animais são metáforas (OLIVEIRA,

s.d., p. 5).

De acordo com a citação acima, a ideia de narrativa nasceu da sociedade de caçadores a partir da elucidação de pistas. Tendo o caçador sido o primeiro a “narrar uma história”, sendo capaz de compreender as pistas deixadas pela presa. Tentarei analisar com muita atenção as pistas deixadas nas narrativas dos praticantes.

Para que as narrativas emergissem, alguns disparadores presenciais e online foram criados no dispositivo de pesquisa, como fórum de apresentação, diário de campo, wiki de escrita colaborativa sobre práticas docentes, fórum de avaliação de si e do processo formativo e videogravação das conversas mediadas. Como os praticantes da pesquisa eram docentes em atuação, a intenção na elaboração dos disparadores era que os praticantes narrassem vivências relacionando-as com seu processo individual e pessoal, de formação e sua prática docente, como pode ser visto abaixo, a título de exemplo.

Flora - Relato de experiência na semana acadêmica IFRJ

A educação vai além dos muros das escolas formais, ela pode se desenvolver também em ambientes não-formais. Como professora eu fico a vontade em dizer que toda interação humana que produza reflexão é também um ambiente de aprendizagem. Podemos hoje, em um curso de Educação on line, uma experiência diferente e muito rica na semana acadêmica do IFRJ campus Belford, com apresentação de exposição cultural e artística dos alunos concluintes desse semestre. Desfrutamos de roda de conversa sobre diversidade na escola, exposição de estamparias, roda de conversa sobre a mulher negra na sociedade e vários outros temas que tangenciam o tema central que é “diversidade na escola”. Confesso que como professora de química, em um olhar holístico da escola percebo que a química se encaixa em muitos momentos como nas percepções das cores (onde podemos discutir o espectro de cores, relações de projeção de luz etc.) Nas tintas usadas nas estamparias podemos trabalhar a questão da intensidade (diluição, pigmentos orgânicos e sintéticos). A questão do uso de polímeros na composição dos figurinos, a composição das roupas e indumentárias, enfim, há muito que se explorar e exemplificar os processos químicos que foram utilizados aproximando a disciplina ao mundo real pertencente ao aluno. A questão social discutidas no tema central foi de valor ímpar, trazer pra dentro dos ambientes escolares em um período político tenso que vivemos só faz com que os alunos reflitam sobre todo contexto social que os cerca.

Hoje, foi de um aprendizado valioso, a quebra dos paradigmas e a desconstrução do senso comum foi sensacional.

Cristiano – Diário de Bordo

O uso de aplicativos durante as aulas tem dado maior liberdade para interagir com o conteúdo estudado, uma vez que permite agregar mais conhecimento quando vamos além do que nos é fornecido em sala de aula. Sendo assim, creio que utilizar ferramentas parecidas com meus alunos, poderá contribuir para um melhor desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem deles, levando eles a experimentarem algo diferente. O modelo que é empregado com eles baseia-se em vídeo aulas gravadas, PDF e Links. No entanto, este docente procura apontar caminhos, apresentar conceitos e utilizar-se de aplicações práticas. A isso adicionarei o uso dos aplicativos, pois creio que esta prática irá colaborar muito para a construção de conhecimento por meus alunos.

Valdineia – Fórum de Apresentação

Oii. Sou Valdinéia, tecnóloga e professora de inglês (EaD) e informática (presencial). Fiz pós em docência e gerenciamento de projeto TI. Gosto muito de pesquisar e estudar; gosto de fazer projetos de planta baixa, amo. No momento estou lendo o livro de Ester e estou encantada. Estou estudando para alguns concursos na minha área. Espero com o curso poder colocar em prática um aplicativo para educação que estava somente em planos e projetos. Eu estou aprendendo bastante, mesmo sendo da área. O mais importante que observo é que estou atualizando meus conhecimentos.

Thamires – Diário de Bordo

Quando o aparelho de telefone foi inventado, tinha um objetivo prático: facilitar a comunicação. A evolução até o celular continuou com o objetivo claro da comunicação, mas a convergência de recursos no mesmo aparelho também o transformou em um instrumento de lazer. Uma grande dificuldade do uso de dispositivos móveis na educação formal é justamente o uso destes dispositivos sem que seja apenas um meio de tornar a aula "mais leve" ou passar o tempo dos alunos. E fazer com que os educandos compreendam isso, porque, na maioria das vezes, qualquer atividade que não se resume a livro e quadro negro é encarada como brincadeira e não é levada a sério. No bimestre passado, trabalhei o conteúdo sobre vegetais com os meus alunos e uma das atividades de avaliação foi que eles tirassem uma foto com um exemplar dos quatro tipos de vegetais que foram apresentados em sala de aula. Apesar de todos terem celulares, apenas 6 alunos apresentaram todas as fotos solicitadas. Claro que preciso fazer um "mea culpa", pois faltou uma mediação dinâmica da minha parte já que o contato com os alunos para tirar as dúvidas foi apenas pelo Messenger do Facebook. Pretendo utilizar este tipo de avaliação no próximo ano, mas com algum meio de comunicação mais rápido como o Whatsapp. Como a professora falou no vídeo, as novas tecnologias não substituem a educação formal. Então acho importante que o professor consiga integrar o uso dos dispositivos móveis como um recurso didático em sala de aula.

Reler as criações dos praticantes me deixa muito animada. Começando pela riqueza de detalhes como a Flora narrou a experiência na semana acadêmica, a forma como ela entrelaçou a química com os cursos da área de moda do campus e as questões sociais lembradas por ela fez com que um filme daquela manhã passasse pela minha cabeça. Passando para o diário de bordo do Cristiano, avaliando que o uso de aplicativos na aula lhe deu maior liberdade para interagir com o conteúdo e refletindo sobre como ele pretende utilizar os conhecimentos aprendidos em curso com os seus educandos. Valdineia se apresentou, contou algumas aspirações para o futuro, sobre a expectativa de elaborar um aplicativo e relatou que está atualizando seus conhecimentos no curso. Thamires contou a experiência que teve com seus educandos e a reflexão que fez sobre a falta de mediação dinâmica de sua parte. A praticante pretende continuar com esse formato de avaliação no ano seguinte, mas utilizando o whatsapp. A praticante faz um movimento de reavaliação da sua prática docente no diário. A forma como Flora compreendeu a participação da turma na semana acadêmica do campus, como o curso incentivou Valdineia a tocar um projeto de criação de aplicativo, a reavaliação da prática de Thamires e a percepção de liberdade que Cristiano percebeu no uso de aplicativos na aula fornece diferentes pistas para a continuidade da pesquisa.

A professora Edméa Santos (2005, 2021) alerta que a simulação é um dos pressupostos da educação online, junto com a interatividade e o hipertexto. Faz parte da simulação inventar, criar e virtualizar. Os praticantes em formação continuada criaram alguns cursos online com propostas que já foram colocadas em prática e outras que ainda seriam incluídos em suas práticas pedagógicas, ou seja, são simulações e virtualizações. Por isso alguns mencionam ações no futuro e outros não.

Como nem tudo no campo é positivo e maravilhoso, levanto uma questão que me instigou. Mesmo incentivando que os praticantes se autorizassem em um processo autobiográfico, alguns praticantes não se sentiram à vontade para aprofundar histórias de vida, com um olhar mais pessoal dos acontecimentos.

2.6 Pesquisas com os cotidianos em hipermobilidade: praticantes, cidades, rotas e espaços em diálogo²³

Ao idealizar os cotidianos em hipermobilidade converso com um dos movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos: *ir sempre além do já sabido*. Nesse sentido, pretendo seguir as orientações das autoras e “ir além das ‘prácticasteorias’ dos autores com os quais trabalhamos” (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019, p. 25), pensando o cotidiano dentro do meu constructo de pesquisa, mergulhando com todos os sentidos na hipermobilidade para pensar em outras lógicas.

Início minhas reflexões com Pais (1993):

Um passo em frente ao admitir-se que a vida quotidiana é um tecido de maneiras de ser e de estar em vez de um conjunto de meros efeitos secundários de causas estruturais. Neste passo em frente, as “maneiras de fazer” quotidianas são tão significantes quanto os resultados das práticas quotidianas, tantas vezes analisados à margem das retóricas e expressividades próprias da vida quotidiana (PAIS, 1993, p. 110).

A perspectiva cotidianista se apresenta a partir de atitudes na pesquisa, com um olhar mais epistêmico-metodológico do que teórico. De acordo com Pais (1993), na sociologia do cotidiano não se pretende demonstrar, de forma “geometrizada por quadros teóricos e conceitos (ou preconceitos) de partida” (PAIS, 1993, p. 110). É preciso ter cuidado, apresentando certa vigilância para as formas prontas. Pretende-se revelar e descobrir a vida social de todos os dias, com as suas diferenças e caminhos tortuosos. O modo como os revela é que representa a alma da sociologia do cotidiano: valorização da viagem e não do porto. O porto é o destino, contudo, o que interessa realmente para os estudiosos do cotidiano é o caminho percorrido ou a “rota” (PAIS, 1993), para que possamos revelar o que acontece nesse percurso, o que está invisibilizado por toda uma trama social.

²³ MARTINS, Vivian. Pesquisas com os cotidianos em hipermobilidade: praticantes, cidades, rotas e espaços em diálogo. In: **XI Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias**, 2022, Rio de Janeiro. XI Seminário Internacional as redes educativas e as tecnologias: docentes, na resistência e na criação. Rio de Janeiro: UERJ, 2022. Disponível em: <http://seminarioredes.com.br/adm/trabalhos/diagramados/TR383.pdf>

Diante disso, pretendo atualizar a pesquisa com os cotidianos a partir da perspectiva da hipermobilidade, tema da tese e a forma como nosso caminho foi conduzido. Afinal, esse é um estudo sobre hipermobilidade que vivenciou suas características para o desenvolvimento da pesquisa, observando as redes, sentindo os fluxos e atuando em hipermobilidade, sendo importante compartilhar meus achados para contribuir com pesquisas futuras. A inclusão das tecnologias móveis na condução da pesquisa propõe questões sobre a própria atividade investigativa, com diferentes opções na pesquisa, caminhos, focos e retornando para outras perguntas em um movimento de muitas idas e vindas ao longo desses mais de três anos de pesquisa.

Como produzir ou adquirir conhecimento científico em movimento? Essa era uma pergunta que me instigava desde a escrita do projeto de tese, com a vontade de inovar em método e epistemologia no doutorado. Inicialmente, de forma intuitiva, fui utilizando o celular e aplicativos específicos (voltados para produção científica ou não. Por exemplo, diários online e gerenciador de referências), avançando para o campo de pesquisa em movimento conectado e tendo formas de pensamento e condutas coerentes com a hipermobilidade no caminhar da pesquisa. Posteriormente, iniciei a reflexão e pesquisas teóricas sobre essas ações, em um movimento cotidianista de *prácticateoriaprática*, que me oportunizou suporte para retornar ao campo e continuar meu processo de compreensão da produção do conhecimento científico em hipermobilidade.

Conto com as reflexões de Certeau (1994), Santos (1996b), Alves (2008), Freire (1987) para pensar essa atualização epistemológica, principalmente com o olhar desses autores para a relação com a cidade e o movimento, já que os autores não vivenciaram a hipermobilidade como ela se apresenta hoje. Para suprir a demanda temporal, recorro a John Adams (2001) com o estudo sobre a hipermobilidade, Sheller e Urry (2006) e Lima; Silva; Torini (2019) com o paradigma das novas mobilidades e Pinto (2020) com o novo paradigma epistemológico das mobilidades. Optei por seguir Alves (2003) e utilizar o termo “movimentos” das pesquisas com os cotidianos em hipermobilidade, por ser um termo que indica fluxo e deslocamento, como a nossa proposta.

Então questiono: o que fazer quando estiver desenvolvendo uma pesquisa em hipermobilidade? Elenco três movimentos que emergiram da experiência em campo de pesquisa.

Figura 10 – Tópicos principais das pesquisas com os cotidianos em hipermobilidade



Fonte: elaborado pela autora.

- Movimento 1 – desenvolvimento de conscientização cidadã a respeito do espaço

Cotidiano e espaço se unem de uma forma inevitável. Milton Santos (1996b) alerta para o fato de o espaço ser essencial para o cotidiano. “A dimensão espacial é a dimensão talvez central do cotidiano do mundo de hoje” (SANTOS, M., 1996b, p. 11). Certeau (1994) demonstra a vontade de acompanhar procedimentos “que escapam à disciplina sem ficarem mesmo assim fora do campo onde se exerce, e que deveriam levar a uma teoria das práticas cotidianas, do espaço vivido e de uma inquietante familiaridade da cidade” (CERTEAU, 1994, p. 163). O autor me conduz ao estudo sobre o cotidiano vivido/praticado na cidade.

Santos, M. (1996b) continua suas reflexões questionando “Como trabalhar a dimensão espacial do cotidiano?” (p. 11) e responde dizendo que a cidadania é a chave, pensando o espaço do cidadão que é marcado por resistências e é produtor de fenômenos políticos. Por exemplo, a luta indígena pela demarcação de territórios ou a luta de profissionais da educação por um terreno para instalar uma escola.

Penso o primeiro movimento como a *conscientização cidadã a respeito do espaço*. Sabemos que vivenciamos o espaço de forma desigual. Dependendo do local, há maior investimento público em infraestrutura, transportes, educação, obras, desenvolvimento econômico, segurança, cultura, saúde e outras pautas que influenciam de forma preponderante a prática na cidade. A hipermobilidade ainda não é para todos, falta investimento em tecnologias, transporte público e conexão, fatores econômicos que impossibilitam a mobilidade, a aquisição tecnológica e a conectividade. A falta de investimento em segurança inviabiliza o uso de tecnologias nas caminhadas, por exemplo. A falta de investimento em internet e problemas econômicos diminuem a conexão dos praticantes em mobilidade pelas ruas.

Sheller e Urry (2006) apontam que a “mobilidade e o controle sobre a mobilidade refletem e reforçam o poder” (p. 211). A exclusão social afeta as formas como pessoas vivenciam as cidades, com diferentes pautas que se integram de forma transversal. Assumir tais questões reflete a consciência do pesquisador sobre a cidade ao adotar práticas epistemológicas que considerem as problemáticas urbanas e contribui para uma pesquisa socialmente implicada, ética e responsável. Sempre atenta aos agenciamentos, aos movimentos contemporâneos e acompanhando as formas e as circunstâncias das mobilidades. Dessa forma, questiono: como se mover com qualidade vivenciando uma sociedade desigual?

Adams (2001) apresenta em seu artigo “The social implications of hypermobility” ou as implicações sociais da hipermobilidade (na tradução da autora) nove tendências para a sociedade hipermóvel: “será mais disperso”, “será mais polarizado”, “será mais perigoso”, “será mais hostil para as crianças”, “será mais gordo e menos apto”, “será menos variado culturalmente”, “será mais anônimo e menos sociável”, “será mais dominado pelo crime” e “será menos democrático”. Considero as previsões do artigo pessimistas, mas olhando hoje, 20 anos depois, algumas áreas seguiram a hipótese do autor. Uma delas me chamou atenção: “será mais polarizado”. O autor explica a sua posição na citação a seguir.

O aumento da mobilidade do britânico médio descrito acima oculta uma lacuna crescente entre os ricos em mobilidade e os pobres em mobilidade. Todos aqueles também jovens ou velhos,

ou de outra forma desqualificados para dirigir serão deixados para trás, junto com aqueles também pobres para comprar carros e bilhetes de avião. Eles se tornarão cidadãos de segunda classe dependentes para sua mobilidade nas ruínas murchas do transporte público ou na boa vontade dos proprietários de automóveis. E à medida que o mundo foge com eles para os subúrbios, a maioria das viagens se torna muito longa para fazer a pé ou de bicicleta. Em todo o mundo, as pessoas que não têm mobilidade ainda estão aumentando. (...) Na Grã-Bretanha, e em todo o mundo, as tendências constantes estão promovendo um apartheid de mobilidade (ADAMS, 2001, p. 98).²⁴

Adams (2001) menciona um “apartheid de mobilidade” com a crescente quantidade de pessoas sem ou com pouca mobilidade. Apesar do artigo estar geolocalizado no contexto da Grã-Bretanha e no início dos anos 2000, podemos deslocar sem perdas significativas suas reflexões para o contexto brasileiro atual. Adams (2001) oferece um indício para alcançar uma sociedade melhor, com uma reordenação de prioridades. “Em vez de continuar a sacrificar o ambiente físico e social por mais mobilidade, requer a promoção do local em detrimento do remoto” (ADAMS, 2001, p. 104). E continua, valorizando a “natureza e nossas relações com amigos e vizinhos”²⁵ (ADAMS, 2001, p. 104). Concordo com a valorização do local. Contudo, não pretendo realizar manifestação contrária à mobilidade, longe disso, mas que ela seja realizada com qualidade.

Desloco o pensamento de Adams (2001) para dois pontos: primeiro, a realidade do Estado do Rio de Janeiro com a diferença discrepante de investimento nas cidades, o que gera o enaltecimento da capital do Estado em prol das demais, gerando migrações constantes das periferias para os centros,

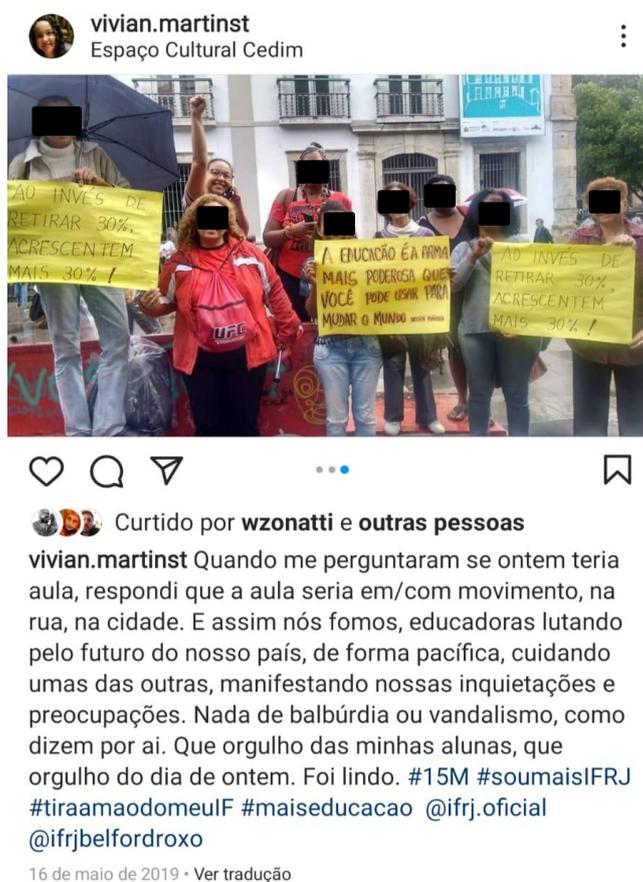
²⁴ Tradução da autora. No original: “The increase in the mobility of the average Briton described above conceals a growing gap between the mobility-rich and the mobility have-nots. All those too young, or old, or otherwise disqualified from driving will get left behind, along with those too poor to afford cars and plane tickets. They will become second class citizens dependent for their mobility on the withered remains of public transport or the good-will of car owners. And as the world runs away from them to the suburbs most journeys will become too long to make by foot or cycle. World-wide the mobility have-nots are still increasing. Despite a ten-fold increase in the world’s car population since 1950 – to about 500 million - because of population increase, over this period the number of people who do not own cars has more than doubled – to about 5.5 billion. And despite the much more rapid increase in air travel over this period the number of people in the world who have never flown has also increased. In Britain, and worldwide, the onrushing trends are fostering a mobility apartheid” (ADAMS, 2001, p. 98).

²⁵ Tradução da autora. No original: “Instead of continuing to sacrifice the physical and social environment for more mobility, it requires fostering the local at the expense of the remote, and foregoing some of the benefits of mobility to protect and enhance what we value in nature and our relations with friends and neighbours” (ADAMS, 2001, p. 104).

apesar do transporte público deficitário; e segundo, as relações com amigos e vizinhos ampliadas para as comunidades e as redes educativas das cidades. Assim, há a necessidade de *conscientização cidadã a respeito do espaço* para a valorização da sua comunidade e reivindicação de melhores condições para viver de forma digna.

Compartilho com vocês a imagem de uma aula em movimento realizada com as estudantes do curso de Educação para a diversidade do IFRJ campus Belford Roxo. Inclui a imagem desse curso, que não fez parte do dispositivo, pois o dia da manifestação, 15 de maio de 2019, não era dia de aula com os praticantes da pesquisa, mas acredito que seja uma boa conexão com o tema abordado. Tomei cuidado com a identificação das estudantes, pois elas não estavam participando da pesquisa e não possuo termo de consentimento do uso de sua imagem.

Figura 11 – Imagem da turma de Educação e Diversidade na manifestação na praça XV



Fonte: arquivo pessoal da autora.

A palavra *conscientização* não está no nosso primeiro movimento sem razão. Paulo Freire (1987) alerta que o “próprio da consciência é estar com o mundo e este procedimento é permanente e irrecusável” (p. 31). Considero “estar com o mundo” também como uma forma de viver o cotidiano praticado na cidade. Pesquisar questionando os poderes, as subjetividades e as decisões políticas. “O paradigma das novas mobilidades (...) questiona sobre esse próprio contexto é mobilizado, ou realizado, por meio de práticas sociotécnicas contínuas, de material intermitentemente móvel” (Sheller; Urry, 2006, p. 211).

Figura 12 – Imagem da visita à exposição Arte, democracia, utopia: quem não luta tá morto



Fonte: dados da pesquisa.

Por fim, levanto a questão que está nos inquietando no momento: o que fazer quando estiver desenvolvendo uma pesquisa em hipermobilidade? Lima, Silva e Torini (2019) oferecem uma dica importante: “levando em conta os modos como constroem, apropriam-se e praticam os espaços, como habitam e se movimentam nesses espaços, evitando reducionismos nos resultados das investigações realizadas” (p. 150).

Dessa forma, acredito que a formação em hipermobilidade requer dos pesquisadores e dos professores uma atitude que promova a libertação e a conscientização dos espaços. Da mesma forma que Paulo Freire (1987) defende a “consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (FREIRE, 1987, p. 38). Assim, caminhamos questionando a história dos espaços, as relações de classes sociais, relações raciais e de gênero, a cultura

das ruas, a presença de redes educativas, as habitações, a segurança, o desenvolvimento econômico, os arranjos produtivos locais, os transportes, as relações das pessoas que circulam naqueles espaços, praticando-os e tantas outras questões que circular por uma cidade suscitam.

- Movimento 2 – invenções de micronarrativas urbanas em hipermobilidade

O segundo movimento versa sobre as *micronarrativas urbanas em hipermobilidade* serem frações de acontecimentos e memórias que se articulam por experiências de vida que afetam os praticantes em diversos *espaçostempos*, não somente a captura de um momento e de um espaço específico. A inspiração para tal pensamento veio de Certeau (1994, p. 174-175) para quem:

Os relatos de lugares são bricolagens. São feitos com resíduos ou detritos de mundo. (...) é-lhe fornecido (...) por fragmentos de lugares semânticos dispersos. Esses elementos heterogêneos, ou até contrários às vezes, preenchem a forma homogênea do relato. As relíquias verbais de que se compõe o relato, ligadas a histórias perdidas e a gestos opacos, são justapostas numa colagem em que suas relações não são pensadas e se forma, por esse fato, um conjunto simbólico. Elas se articulam por lacunas. Produzem portanto, no espaço estruturado do texto, antitextos, efeitos de dissimulação e de fulga, possibilidades de passagem e outras paisagens, como subterrâneos e arbustos. (CERTEAU, 1994, p. 174-175).

Penso as micronarrativas urbanas em hipermobilidade como reuniões de experiências de vida em movimento conectado transformadas em relatos disseminadas em rede. Experiências que podem ir desde contextos formacionais, citadinos, sociais, psicológicos, antropológicos, políticos e outros. Podem apresentar uma infinidade de possibilidades (em tempos e cotidianos diferentes) que marcam as pessoas de diferentes formas. Pensar a hipermobilidade é buscar compreender as significações subjetivas dos seres humanos, pois o ato de se mover é baseado em subjetividades, como escolhas (causa, onde, quando), motivações (profissionais, sociais, acadêmicas), possibilidades (financeiras, infraestrutura, acessibilidade, conectividade) e outras questões preponderantes para que a mobilidade aconteça.

Certeau (1994, p. 185) afirma que “parece que um movimento sempre condiciona a produção de um espaço e o associa com uma história”. Reunião oportuna de espaço e história. Essa história nos interessa, é o que chamamos

de micronarrativas. A denominação das (micro)narrativas se dá no sentido de “analisar as práticas microbianas, singulares e plurais, que um sistema urbanístico deveria administrar ou suprimir e que sobrevivem ao seu perecimento” (CERTEAU, 1994, p. 162). Essas micronarrativas possuem uma “proliferação ilegítimada” por não serem consideradas as grandes narrativas dominantes, são táticas criativas e subversivas dos praticantes que inscrevem suas experiências urbanas.

De acordo com Certeau (1994) “o ato de caminhar parece, portanto, encontrar uma primeira definição como espaço de enunciação” (CERTEAU, 1994, p. 164). O autor compara o ato de caminhar à enunciação com a apropriação do espaço, como quando o praticante aprende a falar; com a realização do espaço, como quando o praticante efetivamente fala; e os contratos para o movimento, quando acordos linguísticos se estabelecem visando a comunicação. As comparações com a fala podem ser estendidas para a escrita, o que nos atende. Assim, refletindo sobre a importância da caminhada como uma expressão no mundo, onde o praticante se desloca e desloca o mundo, transformando os espaços, criando atalhos, desvios, atualizando movimentos e narrativas.

Figura 13 – Imagens das caminhadas em que as praticantes se deslocam e deslocam o mundo

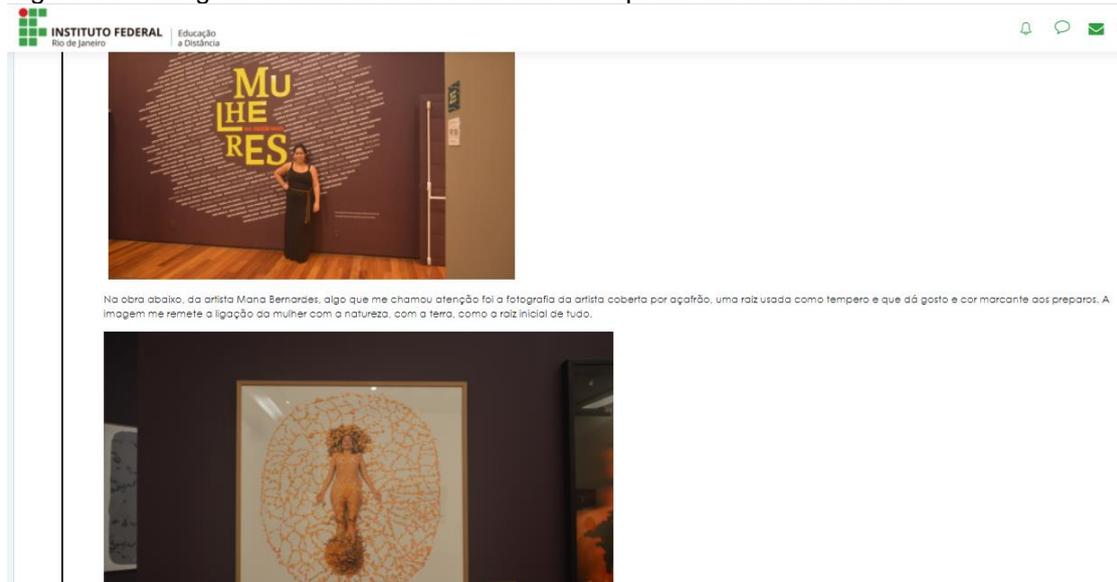




Fonte: dados da pesquisa.

É importante para uma pesquisa que se pretende estudar os espaços cotidianos proporcionar a caminhada, o movimento e a prática de vivenciar a cidade como enunciações e atualizações dela. O movimento com os cotidianos de Andrade, Caldas e Alves (2019) denominado “o sentimento do mundo” (exposto anteriormente) também contribui para ampliar minhas compreensões. Recorremos aos pensamentos de Alves (2008), onde a autora afirma que “não há outra maneira de se compreender as tantas lógicas (...) [dos cotidianos] senão sabendo que estou inteiramente mergulhada nelas, correndo todos os perigos que isto significa” (ALVES, 2008, p. 18). Um mergulho nos cotidianos e nos movimentos das cidades com todos os sentidos, percepções, subjetividades, “olhar, mas também ouvir, tocar, cheirar, degustar tudo aquilo que aparecer em nossos caminhos” (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019, p. 23). Assim, indico que as vivências urbanas devem ser realizadas com todos os sentidos e memórias dos praticantes. A narrativa textual e imagética de Thaís me provoca sobremaneira.

Figura 14 – Imagem da micronarrativa urbana em hipermobilidade de Thaís



Fonte: dados da pesquisa.

Thaís - Difícil escolher qual obra me impactou mais, embora algumas estejam repletas de significados e vivências que também são minhas. Numa das obras, intitulada "*As Facas de Meu Pai*", da artista plástica paraense Lise Lobato, veio de encontro com muitas lembranças minhas. Como relatei durante a visita, quando fiz 15 anos, não quis fazer festa, mas ganhei do meu pai um canivete "pra me proteger, caso precisasse". Quando vi essa obra, que reúne vários modelos de facas de diversas regiões do Brasil, me lembrei na hora desse presente, que ao mesmo tempo em que foi a forma que meu pai viu para me proteger quando eu não estivesse com ele, mas problematizando um pouco essa situação, [também fala] da ideia de defesa da honra, da naturalização da violência e da opressão vivida no cotidiano pela mulher.

Certeau (1994) observa o relato como a potência de um ato criador que funda espaços, oferecendo "um campo muito rico à análise da espacialidade" (CERTEAU, 1994, p. 191). A rica narrativa de Thaís agrega lembranças, vivências, problematizações sobre opressão e o cotidiano feminino e caminha em estreita relação com o espaço praticado em nossas experiências pelo museu.

Dessa forma, três ações podem ser desenvolvidas pelos pesquisadores: compreender as micronarrativas urbanas em hipermobilidade como um diário de pesquisa; oportunizar uma ambiência propícia para que os praticantes desenvolvam as micronarrativas (se sua metodologia de pesquisa envolver essa prática); e narrar as suas histórias e as histórias dos praticantes em seu documento de pesquisa. Assim todos os envolvidos podem relatar sobre os percursos de espaços (CERTEAU, 1994, p. 182), contribuindo para a

compreensão dos cotidianos praticados. Podem ser criados espaços em rede para disseminação e atualização das experiências urbanas, para que essas enunciações tomem o mundo, pois cada micronarrativa atualiza o espaço com o cotidiano que é só dela. Também é importante que o pesquisador compreenda a complexidade que cada narrativa pode carregar, não sendo um reflexo absoluto de um momento, mas uma reunião de vivências, pois a bagagem também constitui a viagem.

No quadro da enunciação, o caminhante constitui, com relação à sua posição um próximo e um distante, um *cá* e um *lá*. (...) essa localização (*cá-lá*) necessariamente implicada pelo ato de andar e indicativa de uma apropriação presente do espaço por um “eu” tem igualmente por função implantar o outro relativo a esse “eu” e instaurar assim uma articulação conjuntiva e disjuntiva de lugares (CERTEAU, 1994, p. 165).

Certeau (1994) disserta a respeito da organicidade móvel do ambiente, sobre o movimento de localização (*cá-lá*) originário da caminhada e da apropriação do espaço. Compreendo que *cá* e *lá* se hibridizam com a tecnologia móvel da atualidade e que o movimento não pode mais ser analisado somente fisicamente, mas de forma tecnológica e hiperconectada também. Há uma movimentação de pesquisadores que reconhecem essas ressignificações e propõe a alteração de ações e métodos de pesquisa para considerar os deslocamentos contemporâneos, o paradigma das novas mobilidades (SHELLER; URRY, 2006) que será abordado no próximo tópico.

- Movimento 3 – produção de conhecimento em diálogo com as tecnológicas móveis

As tecnologias móveis propõem novas formas de interagir e se comunicar em movimento. Com a oportunidade de utilizar tais aparatos em nossas pesquisas, pretendo refletir sobre como os deslocamentos mediados por essas tecnologias proporcionam construções do espaço, da sociedade e da produção do conhecimento. Como o pesquisador pode compreender as relações entre os espaços praticados em hipermobilidade em suas criações sociais e educativas? Como pesquisadores e praticantes podem observar os cotidianos das cidades utilizando as tecnologias móveis?

Figura 15 – Imagens das praticantes utilizando os celulares para registro e leitura de QR Code com informações da exposição.



Fonte: dados da pesquisa.

O terceiro movimento foi criado com inspiração no paradigma das novas mobilidades, formado como efeito de uma "virada da mobilidade" (SHELLER; URRY, 2006) que ultrapassa fronteiras, "conectando diferentes formas de transporte com padrões complexos de experiência social realizada por meio de comunicações à distância" (p. 208).

O "novo paradigma nas mobilidades", proposto por Mimi Sheller e John Urry (2006) permite falar sobre uma epistemologia do movimento, isto é, um conhecimento que provem de objetos de pesquisa móveis, e não mais estáticos. Os objetos de pesquisa passam a pressupor sua inconstância que abrem espaço à reformulação de uma Sociologia que permite desenvolver um método de conhecimento que acompanha o movimento. Trata-se de compreender as condições nas quais o movimento do objeto pesquisado ocorre. O novo paradigma das mobilidades diz respeito a um "novo campo transdisciplinar de pesquisa em

mobilidades” que “abrange pesquisa sobre a mobilidade espacial de humanos, não humanos e objetos; a circulação de informação, imagens e capital; bem como o estudo dos meios físicos para o movimento” (PINTO, 2020, p. 164).

Refletimos sobre as cidades de forma contemporânea, como espaço de fluxo, vivências, discussões e investigações em mobilidades hiperconectadas. É importante que pesquisas que pretendam investigar a respeito da hipermobilidade considerem as cidades como movimento, rede (local e global, como alerta Milton Santos), subjetividades e constante fluxo de informações. Por exemplo, as mídias locativas e a possibilidade de espaços aumentados (realidade aumentada) são interfaces que já afetam as cidades e produzem ampla produção científica, inclusive em educação (ALMEIDA, 2018).

John Urry possui um legado de produção no campo das novas mobilidades. Para o autor uma paisagem teórica e metodológica alternativa é atualizada com as novas mobilidades (URRY, 2007) e “novas formas de viagens ‘virtuais’ e ‘imaginativas’ estão surgindo e sendo combinado de maneiras inesperadas com viagens físicas” (SHELLER; URRY, 2006, p. 207). Com o avanço das tecnologias, a mobilidade apresenta diferentes formatos. Urry (2007) aponta cinco dimensões do novo paradigma das mobilidades, duas delas mencionadas anteriormente: viagem corpórea, movimento físico de objetos, viagem imaginativa, viagem comunicativa e viagem virtual (como o exemplo das exposições virtuais no Google²⁶ Arts & Culture, aplicativo foi utilizado para disparar conversas no fórum de conversação denominado um mundo ao nosso alcance, representado pela imagem a seguir.

Figura 16 – Narrativa de Thaís sobre seu “percurso” pelo Google Arts & Culture

²⁶ A utilização dos recursos Google não foi normalizada. Conversamos com os praticantes sobre as grandes corporações de tecnologia, plataformação, o uso dos nossos dados, o desgoverno dos algoritmos, a educação vigiada e a importância dos softwares livres como o Moodle em todas as oportunidades possíveis. Infelizmente, precisei fazer escolhas optando por utilizar as interfaces que contribuiriam para o pleno desenvolvimento do dispositivo.

Tive uma experiência que considero de importante relevância para minha formação, tanto enquanto produtora cultural, como quando educadora. Como Pierre Levi (1999) cita em um de seus estudos, o uso dessa ferramenta potencializa práticas de ensino e aprendizagem.

Durante meu percurso pelo aplicativo, busquei algo que estivesse relacionado ao contexto atual em que vivemos e me deparei com a Exposição "Resistir é preciso: A história da ditadura no Brasil", uma iniciativa do Instituto Vladimir Herzog, com curadoria de Fábio Magalhães e realizada no CCBB – RJ em abril de 2014.

A exposição é um apanhado histórico do período de 1960 a 1985 e retrata em forma de linha do tempo, os acontecimentos mais importantes da época, bem como seus personagens principais, como um dos principais opositores da ditadura militar, o político e escritor Carlos Marighella, assassinado em 1969.

Além disso, a exposição apresenta obras de diversos artistas, como as que destaco abaixo.

← Google Arts & Culture

PÁGINA INICIAL EXPLORAR POR PERTO PERFIL Q



Fonte: dados da pesquisa.

Três possibilidades de viagens virtuais são Google Street View, Google Arts & Culture e visita 360° em sites de museus virtuais. O Google Street View pode ser realizado para “caminhadas” virtuais, observando ruas, bairros, carros, fachadas de casas e pessoas que estavam no momento da foto naquele local. As exposições virtuais no Google Arts & Culture nos levam para destinos múltiplos, que nos arrebatam pela arte e pela cultura. Visita 360° a site de museus virtuais, que permite observar os cotidianos das cidades, vivenciar a hipermobilidade e a experiência em redes educativas, sem que o deslocamento corpóreo ocorra.

É importante saber que rastros e vestígios são disponibilizados no espaço de hipermobilidade pelos praticantes e podem ser utilizados para compreender migrações de povos, alterações populacionais, movimentos sociais, escolhas que mulheres fazem por caminhos da cidade, utilização das redes para facilitar o uso do transporte público e tantos outros exemplos de objetos de pesquisa em mobilidade que levam em consideração as construções espaciais e sociais, não somente o deslocamento.

No cotidiano, os corpos se apropriam espontaneamente do espaço para responder a necessidades imediatas de uso. Discute-se o virtual a fim de enfatizar a importância da problematização das práticas ordinárias referentes ao uso do espaço urbano, ao considerar a atualização de fenômenos

virtuais como ação interpretativa de suas múltiplas possibilidades de uso. A maneira como se dá a atualização das virtualidades de uso no espaço é condicionada pela materialidade das estruturas reais existentes no local onde a ação acontece. Por ser resultado de interpretações que combinam informações adquiridas ao longo da experiência cotidiana, a atualização de um fenômeno virtual no espaço urbano se coloca como produção estética inventiva e crítica e tem, portanto, valor político (CASTRO, 2017, p. 265).

O terceiro movimento provoca a integração tecnológica na produção de conhecimento em mobilidade, contribuindo para refletir sobre a questão Como o pesquisador pode compreender as relações entre os espaços praticados em hipermobilidade em suas criações sociais e educativas? Castro (2017) ao refletir sobre a virtualização do espaço urbano cotidiano volta-se para “a instância virtual dos acontecimentos cotidianos, que orienta atitudes inventivas na apropriação do espaço ao longo da vivência diária na cidade contemporânea” (CASTRO, 2017, p. 265-266). Seu objetivo coaduna com nossas expectativas no sentido de compreender o virtual como promotor de atitudes criadoras de apropriação do espaço urbano e em acreditar que a atualização de um fenômeno virtual ocasiona produções estéticas inventivas e críticas, com valor político intrínseco.

Utilizaremos o primeiro movimento das pesquisas com os cotidianos, o sentimento do mundo, para pensar a produção do conhecimento em hipermobilidade, sobre o mergulho com todos os sentidos e em movimento. Um exemplo de atividade que requer tal postura é a técnica *participating*, definida por Lima, Silva e Torini (2019) como uma técnica em que o pesquisador acompanha “o movimento das pessoas e segui-las de perto ou à espreita. Na perspectiva da pesquisa das mobilidades, a técnica foi batizada de *walking with*. A sua utilização visa promover uma aproximação à visão de mundo do observado” (LIMA; SILVA; TORINI, 2019, p. 153). Para essa compreensão é necessário que o pesquisador mergulhe com todos os sentidos e sinta efetivamente o mundo do pesquisado. As tecnologias digitais em rede contribuem para a efetividade desse movimento.

Retomo a segunda questão incluída no início desse tópico: como pesquisadores e praticantes podem observar os cotidianos das cidades utilizando as tecnologias móveis? Aposto no primeiro movimento das pesquisas com os cotidianos para sanar essa questão. Para observar os cotidianos das cidades é preciso mergulhar com todos os sentidos nela e contar com o especial

apoio tecnológico para que esse mergulho conte com melhores registros.

Figura 17 – Imagem do uso dos dispositivos móveis pelas praticantes da pesquisa



Fonte: dados da pesquisa.

Como registrar e descrever o movimento do pesquisado em uma rua sem ouvir e gravar o som dos transportes que ali circulam? Além da experiência atenta do pesquisador, um aplicativo que grave áudios é fundamental para que esse registro não se perca. Como registrar e descrever o movimento do pesquisado em uma rua sem ver a movimentação de pessoas dessa rua? Gravar vídeos da movimentação de pessoas naqueles espaços será útil ao pesquisador para descrever com mais detalhes cenas e situações. Os demais sentidos ainda são impossíveis de serem registrados, como o cheiro, o tato e o gosto, mas podem ser adaptados para facilitar a memória daqueles momentos. Como registrar e descrever o movimento do pesquisado em uma rua sem sentir o cheiro das flores que brotam denunciando a primavera? Como registrar e descrever o movimento do pesquisado em uma rua sem sentir o gosto das comidas típicas daquela região? E como registrar e descrever o movimento de um pesquisado com necessidades específicas em uma rua sem sentir os buracos e calçadas desniveladas que dificultam sua mobilidade urbana? Para as três últimas perguntas, eu contaria com a ajuda de imagens e descrições textuais, narrando aquelas experiências com o máximo de detalhes que fossem possíveis em aplicativos de notas hipertextuais, como Evernote, OneNote, Google Keep, Apple Notas e tantos outros.

(In)conclusões

Ouvir o que é calado, olhar o que é invisibilizado, procurar tocar o que está escondido, as pesquisas com os cotidianos são feitas de detalhes. Detalhes que podem passar despercebidos ou não terem a devida importância para outras epistemologias, por valorizarem diferentes formatos, dados e com instrumentos que não busquem captar as nuances. Nesses detalhes, histórias de vida, docência e formação são silenciadas pelo rolo compressor do existir. Nesse sentido, Maffesoli (2008) ressalta: “[...] cada um de nós é o que é porque conta uma história, verdadeira ou falsa. Qualquer relação, seja de amizade, seja amorosa, só terá sentido quando qualquer um dos protagonistas contar tal história” (p. 5).

As pesquisas com os cotidianos ocupam meu imaginário durante a produção científica, em diferentes momentos e intenções, como idealizar uma atividade pedagógica ou conversar com meus educandos. É importante comunicar ao leitor a forma como produzimos conhecimento, pois não é uma opção comum e ainda gera estranhamento até para pesquisadores da área da educação. Esse estranhamento ocasiona ações no sentido da não compreensão do que é produzido, do julgamento de falta de ética ou de cientificidade. O coletivo que iniciou essa jornada, como Nilda Alves, Regina Leite Garcia e outros pares são extremamente corajosos ao caminhar muitas vezes na contramão do que está posto. Mais de 20 anos depois, hoje as trilhas já foram abertas, a mata já foi cortada e o caminho traçado para que a possamos passar de uma forma um pouco mais fácil.

Após tantas reflexões, como a necessidade desse tipo de epistemologia, como essas pesquisas afetam o estudo e a atualização pelo caminho das pesquisas móveis, reitero alguns pressupostos das pesquisas com os cotidianos: a valorização dos sujeitos da pesquisa; a compreensão de que os fenômenos que transversalizam as práticas educacionais devem ser entendidos a partir de uma multiplicidade de sentidos e significações; a necessidade de o pesquisador assumir a imprevisibilidade na investigação científica, compreendendo que intercorrências acontecem ao longo das pesquisas e podem ser consideradas como alertas ou pistas para, quem sabe, uma mudança de rota ou uma atenção maior para determinado assunto; perceber a complexidade dos *espaçotempos* escolares, já que a nossa leitura dos acontecimentos não pode ser compreendida como a totalidade dos cotidianos, pois múltiplos enredamentos os

atravessam; compreender a pesquisa como processo e não considerar somente o resultado; e a vivência dos acontecimentos cotidianos junto com os praticantes, não necessariamente na mesma intensidade, mas como um evento cultural situado.

Sheller e Urry (2006, p. 212) questionam: “E como nossos próprios modos de 'saber' estão sendo transformados pelos processos 'móveis' que queremos estudar?²⁷” Três movimentos contribuem para responder essa questão: com o desenvolvimento de conscientização cidadã a respeito do espaço, com invenções de micronarrativas urbanas em hipermobilidade e na produção de conhecimento em diálogo com as tecnológicas móveis. Dessa forma, considero que podemos desenvolver pesquisas que considerem o cotidiano em hipermobilidade.

As histórias da escola precisam ser contadas, considerando as subjetividades que pertencem esse *espaçotempo*. Que os praticantes sejam vistos e suas práticas visibilizadas, para que discursos como “eles não sabem”, “eles não gostam de trabalhar” ou “eles não querem fazer” que ouvimos sobre escolas e professores sejam encerrados, e os grandes atores da educação nesse tempo virem personagens principais das histórias sobre a escola.

Pensar a formação como uma oportunidade de autoconhecimento por meio de narrativas e criações textuais é uma das perspectivas das pesquisas com os cotidianos. Uma sintonia se instaura em epistemologia e método, pois a valorização dos praticantes e de suas narrativas de vida e formação também é uma concepção da Pesquisa-formação. De acordo com Josso (2004), é uma pesquisa a partir de histórias centradas na formação de si. A esse respeito, apresentamos, a seguir, os meios, os procedimentos e os caminhos da pesquisa-formação na cibercultura.

²⁷ Tradução da autora. No original: “And how are our very modes of `knowing' being transformed by the very `mobile' processes that we wish to study?” (SHELLER; URRY, 2006, p. 212)

3. O MÉTODO DA PESQUISA-FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA²⁸

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. As subjetividades exprimidas são confrontadas à sua frequente inadequação a uma compreensão liberadora de criatividade em nossos contextos em mutação.

JOSSO, 2007, p. 1

A escolha do método de pesquisa é pessoal e implicacional, afetando o pesquisador em sua relação com o constructo de pesquisa, com suas opções teóricas e epistemológicas. O método que considere abordar questões contemporâneas e ciber culturais precisa ser aberto ao novo, às imprevisibilidades, ao acontecimento (MACEDO, 2016), às errâncias e às opções específicas do fazer científico.

Morin (2005) destaca a necessidade de o observador se incluir na pesquisa, com a investigação da própria prática, de forma autocrítica: “assim, vemos que o próprio progresso do conhecimento científico exige [...] que o sujeito se reintroduza de forma autocrítica e auto-reflexiva em seu conhecimento dos objetos” (MORIN, 2005, p. 29). Diante de tais fundamentos importantes para *fazer pensar* a pesquisa, houve a escolha pela pesquisa-formação na cibercultura

²⁸ TRANCOSO, Michelle.; MARTINS, Vivian. Sentidos na docência: o desafio do professorpesquisador nos processos de subjetivação. *Revista Periferia* (DUQUE DE CAXIAS), v. 11, p. 271-292, 2019.

como um método que não isola a docência da investigação científica, compreende o outro e a si mesmo em processo contínuo de formação, apreende os fenômenos da cibercultura como objetos de estudo e pode contribuir sobremaneira para a construção conjunta de uma pedagogia da hipermobilidade.

Compreender esse processo exigirá do pesquisador uma metodologia coerente com essa dinâmica, uma abordagem de pesquisa que o insira no processo como um sujeito implicado nessa emergente rede de relações. Sendo o ciberespaço um ambiente fecundo de comunicação e aprendizagem, novos processos e produtos vêm se instituindo. Novas possibilidades formativas vêm emergindo e conseqüentemente novas pesquisas. O ciberespaço torna-se efetivamente um campo vivo de pesquisa em ciências sociais. A educação tem sido uma área em emergência, principalmente no que se refere à construção de novos ambientes e cenários de formação e prática docente (SANTOS, E., 2005, p. 140).

A pesquisa-formação na cibercultura é desenvolvida a partir de uma bricolagem epistemológica entre as teorias multirreferenciais (ARDOINO, 1998), as pesquisas com os cotidianos (ALVES, 2011) e a cibercultura (LÉVY, 1999). Uma das principais inspirações foi a metodologia da pesquisa-formação (JOSSO, 2004). Nesse capítulo trilharemos o caminho que parte das bases fundamentais da pesquisa-formação, caminhando para a pesquisa-formação na cibercultura e apresentando a pesquisa-formação em hipermobilidade (proposição dessa tese). Dessa forma, os leitores poderão compreender as escolhas epistemológicas e metodológicas da pesquisa em um sentido progressivo e foi inteligível para mim. Ressalto que as teorias multirreferenciais transversalizam a pesquisa pelos estudos realizados no Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura, mas a opção epistemológica principal é pelas pesquisas com os cotidianos (apresentada anteriormente) em decorrência da minha proximidade com grandes autores cotidianistas no programa de pós-graduação onde estudo (Proped-UERJ).

As opções epistemológicas envolvendo os estudos com os cotidianos (ALVES, 2008), se entrelaçam com a pesquisa-formação na cibercultura pela valorização das narrativas de vida e formação dos praticantes, pela necessidade de implicação por parte do pesquisador com o processo formativo e com a pesquisa docente como um fenômeno experiencial, pela relação horizontalizada com os praticantes, percebidos como coautores do processo. E por presumir uma pesquisa na Cibercultura, compreendendo as especificidades de pesquisar

nos tempos de hoje, proporcionando um mergulho no cotidiano da pesquisa aberto à emergência dos acontecimentos ciberculturais relacionados ao constructo de pesquisa, o que também coaduna com os cotidianos.

A pesquisa-formação na cibercultura é um método que se delinea nos atravessamentos entre processos formativos e investigação científica. O contexto é sempre o da docência, não isolando a docência da pesquisa e da extensão, sem separar o pesquisador do formador, ou seja, enquanto há uma ambiência formativa proposta pelo professor, ele está pesquisando os movimentos educacionais que acontecem, pesquisando a sua própria prática docente, formando e se formando na troca com o outro. Dessa forma, o pressuposto básico é pensar no professor que ensina aprendendo, que compreende o outro e a si mesmo em processo de formação.

O pesquisador não se encontra em situação de especialista ou de superioridade, com um olhar do alto ao constructo de pesquisa; e o praticante não está em situação cristalizada como estudante, ele ensina e aprende, é um coautor da pesquisa, entre outros fatores, pois a troca com praticantes supre o pesquisador de dados que contribuem para o entendimento do fenômeno que o pesquisador deseja investigar. No campo de pesquisa, tive o prazer de contar com praticantes autores, que questionavam os motivos de determinadas ações, burlavam as orientações com táticas de praticantes, ponderavam e negociavam de acordo com suas necessidades e faziam deslocamentos oportunos.

As narrativas e criações dos praticantes são valorizadas na mesma horizontalidade das análises bibliográficas, proporcionando entendimentos plurais para o fenômeno estudado, já que a pesquisa-formação busca compreender os processos de reflexão sobre a formação de cada um. O pesquisador implicado trabalha com atores da mudança, como mencionado por Macedo (2010). Acrescento, atores de mudanças no mundo, de suas realidades e de si mesmos ao refletir sobre suas histórias de vida e experiências formacionais, relacionando com referenciais que estruturam suas formas de compreender o mundo.

Sendo assim, busca-se uma pesquisa em que os saberes mobilizados pelos praticantes sejam importantes para sua vida pessoal e profissional, incluindo experiências práticas de produção de saberes condizentes com o nosso tempo, com as suas realidades e experiências de vida. A pesquisa e a

formação caminham lado a lado na pesquisa-formação, entrelaçando processos educacionais com a pesquisa por uma *professorapesquisadora*.

Um pouco mais adiante, com a leitura dos estudos de Stenhouse (1991), na Inglaterra, que cria a idéia de professor - pesquisador, e de seus seguidores como Elliot (1990), torna-se possível a compreensão de que o conhecimento das tantas escolas existentes em um mesmo sistema educativo só é possível na medida em que, nos processos necessários a esse conhecimento, incorporem os múltiplos sujeitos do cotidiano escolar. Para este autor, os professores, na medida em que vão questionando suas diversas práticas, conhecidas e clarificadas através de processos de pesquisa, são aqueles que podem efetivar intervenções sobre o cotidiano das escolas (OLIVEIRA; ALVES, 2002, p. 03).

Stenhouse (1991) idealiza um método que possibilita ao professor refletir e transformar suas práticas pela pesquisa, cunhando “a noção libertária francesa de pesquisa implicada e/ou engajada e os pressupostos sociofenomenológicos da pesquisa-ação britânica que arquitetamos a noção de etnopesquisa-formação” (p. 160). Da ação de revitalizar uma nova pesquisa-ação escolar, tendo o *professorpesquisador* como ator social implicado que realiza uma “análise interna de suas próprias práticas” (p. 159). A pesquisa-formação na cibercultura partilha dessas proposições.

Para entender a metodologia desenvolvida, iniciaremos com entendimentos sobre a pesquisa-formação. Para Josso (2004), a pesquisa-formação é uma metodologia que busca o desenvolvimento de uma teoria da formação (p. 213) em que pessoas se formam na utilização da abordagem autobiográfica. É um método de pesquisa que possui como tema central a reflexão sobre a formação e os sentidos atribuídos para que ela aconteça, congregando a dimensão formativa como elemento primordial da investigação. “Cada etapa da pesquisa é uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (JOSSO, 2004, p. 113), considerando três processos: “processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem” (p. 115), três dimensões do processo de tomada de consciência.

Josso (2004) e sua equipe buscavam “um novo horizonte teórico no campo da educação de adultos, que valorizasse uma abordagem da formação centrada no sujeito aprendente” (p. 21) e idealizaram a utilização da pesquisa-

formação. Considero, dessa forma, que o método se aplica à formação de professores, por estar sintonizado com a compreensão da educação em diferentes instâncias, como a aprendizagem, a formação e o conhecimento, noções necessárias a todo professor.

A pesquisa-formação possui premissas contrárias aos pressupostos da ciência moderna sobre neutralidade do pesquisador e distanciamento do objeto para que a pesquisa seja considerada científica. É requerido ao pesquisador e, conjunto com os participantes um trabalho autobiográfico, em que suas histórias de vida, valores, culturas e referências sejam preponderantes para compreender como suas formações ocorrem. Portanto, é improvável desenvolver o método desconsiderando a subjetividade do pesquisador. Contamos com a contribuição de Macedo (2010) com a noção de pesquisador implicado. Ele assume que o pesquisador tem um vínculo com o objeto estudado, com o conhecimento e com a forma como ele é produzido.

Necessário se faz explicitar ainda, que a concepção de pesquisa aqui trabalhada, entretece sem hierarquizações e antinomias, implicação como competência epistemológica e qualidade investigativa. Nestes termos, vínculo, pertencimento e afirmação como mobilizadores de modos de criação de saberes e atores como sujeitos coletivos criadores interativos de sapiências emergem numa lógica e numa epistemologia social ao mesmo tempo heurística e acionalista. Acolhemos na integralidade o argumento de Guattari (1999, p. 23) de que “o sujeito implicado não pode se contentar em interpretar o real. Ele deve ser instado a se projetar e intervir” (MACEDO; SÁ, 2018, p. 332).

Todos são convidados à ação, à criação e à intervenção em uma pesquisa implicada com as demandas da formação, com o olhar de que o conhecimento prático do grupo social na cotidianidade da instituição é mais relevante do que dos “especialistas que vêm de fora da conviviabilidade grupal da comunidade ou da instituição” (MACEDO, 2010, p. 160). A *professorapesquisadora*²⁹ precisa ser parte da formação, com humildade para se fazer aluna também, refletindo sobre

²⁹ Em um caso geral, como essa frase, seria natural, diante da sociedade em que estamos inseridas, escrever professorpesquisador como uma forma de englobar a todes. A intenção nessa pesquisa é a desconstrução da naturalização do uso do gênero masculino em generalizações e uso o termo professorapesquisadora, mesmo quando não se refere somente a mim. Digo intenção, pois em algum momento pode ter passado despercebido e já peço desculpas antecipadamente.

sua biografia, seu processo de formação, entendendo o que aprendeu e levou de experiência formacional para sua vida.

A reflexão sobre os processos de formação só é produtiva na medida em que os participantes investem ativamente cada etapa de trabalho neles mesmo, bem como nas interações que o grupo oferece. Nós qualificamos esse cenário como “pesquisa-formação” porque a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, e situa-se em seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua(s) demanda(s) de formação atual (JOSSO, 2008, 420-421).

Ela busca compreender o conhecimento produzido pelas experiências dos sujeitos ao se implicar, se transformar e se reconhecer durante o trabalho autobiográfico, pois para compreender sua aprendizagem, é preciso compreender a história de vida e formação que contribuiu para que chegasse até aquele momento. Somos carregados de experiências e acontecimentos que moldam nossa forma de sentir e absorver o mundo. Essas interferências moldam a forma como lidamos com situações e em consequência, aprendemos com elas.

Entendemos que a experiência “é produzida por uma vivência que escolhemos ou aceitamos como fonte de aprendizagem particular ou formação de vida. Isto significa que temos de fazer um trabalho de reflexões sobre o que foi vivenciado e nomear o que foi aprendido” (JOSSO, 2009, p. 137). A autora também analisa as preferências dos estudantes, quais ações são mais fáceis para uns e para outros e como eles reagem a certos momentos das situações educativas.

A autora inicia com a apresentação do programa da disciplina, em seguida estabelece um cenário para a proposição de atividades que originem produções a respeito dos percursos de vida e formação dos sujeitos participantes, em um processo de olhar para si e de explicitar a compreensão de cada um a respeito da palavra “formação”. Então há a partilha dessas narrativas, com a escuta de todos, questionamentos, explicações e a preparação da narrativa escrita. Por fim, há a análise das narrativas escritas, a reflexão sobre o que foi formador e sobre o que aprenderam na experiência (JOSSO, 2004, p. 217-218). Interessante conhecer os passos criados pela autora do método para se inspirar, criar e ressignificar o nosso com as adaptações que forem necessárias.

Em uma entrevista realizada por Margaréte May, Marie-Christine Josso é questionada sobre qual é a influência ou o impacto de Paulo Freire em seu trabalho e Josso afirma que

foi o seu método de análise dos discursos e dos silêncios, como fonte das realidades essenciais, que inspiraram o desenvolvimento da minha maneira de analisar e interpretar as narrativas escritas, no diálogo com autores das narrativas de formação de si, ao longo da vida (JOSSO, 2009, p. 138).

A autora afirma que Paulo Freire é uma referência na “concepção da educação voltada aos adultos que preconiza uma perspectiva de libertação fundamentada na responsabilização por si mesmos” (JOSSO, 2004, p. 225). Acrescento também o processo consciencial que a autora propõe ao processo de formação, de conhecimento e de aprendizagem (abordados anteriormente). A conscientização é um dos pilares dos estudos de Paulo Freire, principalmente nas reflexões sobre a tomada de consciência das pessoas no mundo e com o mundo³⁰, visando a sua libertação.

Avançando para a compreensão da pesquisa-formação, levantamos outro tópico, iniciando com uma questão de pesquisa da autora. “A posição do pesquisador-formador difere, e em quê, da posição do pesquisador-aprendente ocasional?” (JOSSO, 2004, p. 214). A autora acredita que o pesquisador-formador precisa lançar “[...] uma atenção consciente sobre si mesmo e sobre a situação” (p. 215). Encontrei uma divergência com o pensamento de Josso (2004) a respeito do papel do formador na pesquisa-formação. A autora afirma que

A participação do formador na pesquisa-formação por meio do trabalho sobre a sua própria biografia é mais um ato de reciprocidade e uma marca de confiança numa pesquisa participativa que um enriquecimento real para o formador-pesquisador: o trabalho sobre o seu próprio processo de formação e de conhecimento torna sua sensibilidade mais apurada para presentir dinâmicas dos outros e questionar as suas articulações. Por fim, a verbalização de uma reflexão sobre o seu próprio percurso de vida, em presença dos participantes no seminário de que se é responsável, facilita a abordagem de certos assuntos considerados ‘pessoais’ e cuja narração se apresenta, para alguns, como uma situação de vulnerabilidade (JOSSO, 2004, p. 126).

³⁰ O assunto será aprofundado nos capítulos seguintes.

Como uma *professorapesquisadora* que vivencia a pesquisa-formação e implicada com a metodologia, posso dizer que não concordo com a afirmação da autora. Acredito que a implicação, as aprendizagens e a formação que o pesquisador adquire vão muito além de reciprocidade e de facilitar a abordagem de assuntos pessoais com os participantes. Acredito que todos os envolvidos (participantes ou formadores) sejam ao mesmo tempo sujeitos e o propósito da formação, ocorrendo um processo de autorreflexão do formador e dos participantes sobre si mesmos, com múltiplas aprendizagens ao longo do processo. Aprendizagens diversas, sobre si mesmos, sobre trabalhar com pessoas, sobre o constructo de pesquisa, sobre a profissão docente, sobre pesquisa científica, sobre pesquisa-formação e tantas outras possibilidades de aprendizagens. O pesquisador que busca formar se (trans)forma durante a pesquisa, constrói significados e sentidos a respeito dos acontecimentos que perpassam a reciprocidade, a confiança ou a facilitação da abordagem metodológica. O pesquisador é implicado com a autoformação e com a formação dos atores envolvidos.

Após elucidar para os leitores compreenderem nossas opções metodológicas, avançaremos com um tópico similar para nossas reflexões sobre a pesquisa-formação, contando com o apoio de Paulo Freire. O professor pesquisador é aquele que esta constantemente pesquisando sua prática, conforme alerta Freire (1996):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar e, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29).

Pensar no ensino sem pesquisa é uma visão fragmentada do fazer docente, acredito na *professorapesquisadora*, em uma pesquisa que também considere o cotidiano da sala de aula presencial e online e os espaços extramuros, no estreitamento de laços com a comunidade. Pensar no retorno do que estamos produzindo para a sociedade, promovendo a não hierarquização entre quantitativo e qualitativo e a desmistificação colonizadora da produção de

conhecimento, com a disseminação científica através de práticas e experiências educacionais inovadoras.

Freire (2013) evidencia tal concepção, reconhecendo educador e educandos como sujeitos cognoscentes na situação educativa, mediados pelo que buscam conhecer, o objeto cognoscível. O desenvolvimento da presente pesquisa-formação prevê o meu esforço em compreender a relação que possuo com o saber, a temática, o campo de pesquisa, os conhecimentos que adquiri ao longo da investigação e da formação (minha e do outro), reconhecendo minha (trans)formação ao longo da pesquisa.

A esse respeito, pode-se perceber na fala de Macedo (2010) a necessidade de autoavaliação das práticas por *professorespesquisadores*; “a implicação como modo de produção de conhecimentos” (p. 167); a força do coletivo pertencente àquela realidade; “um esforço para examinar o sentido do lugar ocupado pelo prático pesquisador” (p. 167); a implicação com a cotidianidade da instituição, considerando as relações, interações e dinâmicas; e a discussão coletiva que envolve todas as etapas da pesquisa-formação.

O coletivo é atuante no processo, como uma rede interativa de produção do conhecimento científico, como copartícipes da experimentação da constituição do método, conscientes da pesquisa para mudanças pessoais, pedagógicas e institucionais. “A pesquisa como norteador das suas ações formativas. Assumir os riscos da pesquisa como princípio formativo, socialmente referenciado e implicado” (MACEDO; BARBOSA; BORBA, 2014, p. 51).

A partir dos entendimentos da pesquisa-formação, prosseguimos a abordagem metodológica para a pesquisa-formação na cibercultura (SANTOS, 2005, 2014, 2019). É um método que pesquisa a/na/com a cibercultura, pois aciona ambiências e dispositivos formativos na educação online, buscando compreender fenômenos da cultura ciber, no digital em rede.

Na presente investigação, o dilema de pesquisa ou como, Macedo (2010) chama – a formulação da problemática –, emergiu da inquietação a partir de usos e práticas pedagógicas com aplicativos e posteriormente avançou para práticas pedagógicas nas cidades. Essas inquietações originaram questões de estudo, que foram transformadas em processos formativos e dispositivos de pesquisa (podendo ser cursos, componentes curriculares, projetos ou experiências formacionais outras) para promover a formação e ir ao encontro

dos dados, contribuindo para que o pesquisador possua uma melhor compreensão do objeto de pesquisa.

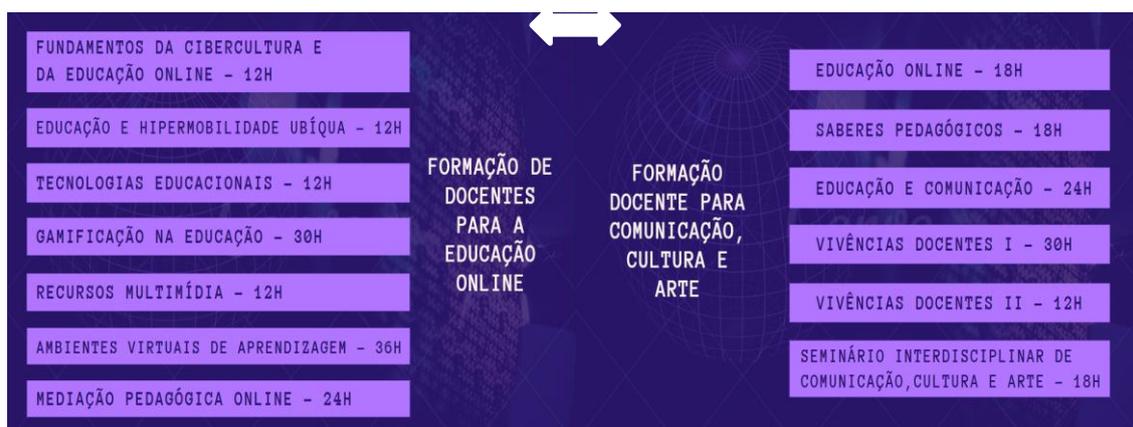
Baseado nesses requisitos, o pesquisador aciona dispositivos de pesquisa, que são “dispositivos metodológicos que permitam que o objeto se desvele no contexto do campo da pesquisa” (SANTOS, E., 2005, p. 143). Ou pelo olhar de Macedo (2014, p. 43 e 44), o dispositivo é “[...] um artefato que é feito para alterar e ser alterado pela práxis dos atores envolvidos na experiência curricular, que pertence aos âmbitos, portanto, da alteração como emergência interativa humana”. O dispositivo de pesquisa configura-se como uma ação disparadora elaborada ao longo da pesquisa para promover interações, aprendizagens e a emergência de informações que promovam o encontro do pesquisador com as narrativas que contribuirão para que ele compreenda o fenômeno em questão. Numa relação dialética, partimos da ideia que pesquisadores e praticantes cocriam os dispositivos e, nesse processo, afetam e são afetados por seus usos.

Como refletir acerca dessas questões não seria possível fora de um contexto concreto de formação, foi necessário criar um dispositivo capaz de fazer emergir um campo de pesquisa que agregasse cenários de aprendizagem e de formação. O conceito tratado aqui é inspirado em Arduino, que entende o dispositivo como “uma organização de meios materiais e/ou intelectuais, fazendo parte de uma estratégia de conhecimento de um objeto” (ARDOINO, 2003, p. 80). (SANTOS, E., 2005, p. 143)

O dispositivo de pesquisa criado buscou acionar ambiências formativas com usos de aplicativos em diferentes interfaces da educação online. “Uma ambiência formativa é o complexo enredamento onde se dinamizam diversas possibilidades de produção intelectual, de invenção, de constituição de rastros onde um coletivo assume explicitamente e reinventa seu processo de formação (SANTOS, R., 2015, p. 40). A partir dessas vivências foi possível apreender que novas ambiências formativas são necessárias para que os docentes vivenciem experiências, compartilhem suas práticas pedagógicas e possam ressignificar os usos feitos em formação.

Figura 18 – Imagem do detalhamento dos dispositivos de pesquisa e formação

DISPOSITIVOS DE PESQUISA



Fonte: elaborado pela autora.

Após os processos educacionais, muitas narrativas e produções emergem³¹, transformando-se em dados para que o pesquisador compreenda os fenômenos que o estavam inquietando. Tais observações e narrativas são registradas através de mergulhos nos cotidianos da pesquisa, diários dos praticantes, conversas cotidianas, nas interações online, nos aplicativos utilizados³² e em oficinas criadas pelos participantes. Esses dados, como os documentos, vídeos, imagens, sons e diversas comunicações dos sujeitos envolvidos são produzidos nas interfaces digitais acionadas na pesquisa e materializados em documentos, vídeos, imagens e outros.

Ademais, é de bom alvitre reafirmar que há nessa abordagem um modelo alternativo que implica trabalhar com atores da mudança, em vez de trabalhar sobre eles. Consubstancia-se uma outra trilha formativa, denominada nova pesquisa-ação no campo formativo, que faz a mediação dessa forma compartilhada de transformar a inspiração sociofenomenológica crítica, que apesar continuar nutrindo os ideários da desconstrução das raízes e das ações socialmente iníquas, não esquece que educar é uma forma de cuidado esperançoso, em que rigor, compreensão e co-construção não se excluem (MACEDO, 2010, p. 156).

Importante ressaltar que, nesse processo, as narrativas dos praticantes (professores que naquele momento estão como discentes do curso) não são hierarquizadas; são tão importantes quanto o referencial bibliográfico da

³¹ No Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura preferimos não utilizar a noção Coleta de Dados, pois nós não vamos a campo para coletar os dados, mas para vivenciar uma experiência formativa e de investigação que faz com que os dados se manifestem ao acionar o dispositivo de pesquisa. O objeto se desvela no campo de pesquisa e é vivo, movimento, por esse motivo não é coletado.

³² Para mais informações consulte o apêndice A.

pesquisa e promovem entendimentos únicos sobre o constructo de pesquisa. Segundo Josso (2004), a pesquisa-formação fundamenta-se nas histórias de vida como projeto de conhecimento e formação, cujo caminho metodológico é a narrativa das experiências de vida e formação para uma compreensão dos processos formativos, experienciais, afetivos e reflexivos dos praticantes.

Infelizmente, não há a possibilidade de incluir todas as narrativas, todos os materiais gerados (imagens, vídeos e sons gravados), alguns pela própria forma e outros pela delimitação de quantidade e tempo que um texto desse tipo apresenta. Então, no processo de validação dos dados (MACEDO, 2010) escolhas são feitas diante das informações emergentes do campo. Algumas questões são desencadeadas desse processo: quais narrativas dos praticantes serão incluídas no trabalho? Que problematizações elas suscitam? Quais narrativas tocaram profundamente o pesquisador e fazem mais sentido para o estudo?

O exame dos dados (MACEDO, 2010) ou conversa com os dados ocorre no processo de releitura do diário de campo da pesquisadora, do diário de bordo dos praticantes, das narrativas em forma de texto, imagens, sons e audiovisuais gravadas, transcritas e inscritas nos ambientes virtuais de aprendizagem, nos aplicativos, nas diversas interfaces que possibilitam a produção e a convergência de dados. A *professorapesquisadora* atribui significado à produção do conhecimento que emergiu do campo a partir da interpretação e da atribuição de sentido diante dos acontecimentos; do redirecionamento para as questões de pesquisa e para o objetivo, de forma a rememorar a problemática inicial e encontrar novas soluções para construir os resultados finais da pesquisa.

A interpretação dos dados (MACEDO, 2010) ocorre em um processo em que o pesquisador busca compreender a complexidade do fenômeno, que é um objeto em movimento, que se atualiza constantemente e precisa ser revisitado muitas vezes ao longo do processo. Santos, E. (2005) afirma que “o objeto só se desvela na interface entre o referencial teórico e o campo de pesquisa” (p. 152). Dentro do campo de pesquisa há a complexidade do pesquisador, dos praticantes e de outros partícipes. Além disso, o pesquisador interpreta a partir de subjetividades, memórias, sua formação específica, vivências anteriores, conhecimentos prévios e sentimentos que o atravessam em um movimento de

reviver as experiências formativas do campo. Ao relacionar suas vivências prévias, com a teoria e as experiências empíricas do campo, o pesquisador recupera outros referenciais que o transversalizam.

A idéia de triangulação não significa fechar-se em três ângulos de compreensão, mas, acima de tudo, trabalhar com vários ângulos, ampliar os contextos de emergência do fenômeno que estudamos e enriquecê-lo também em compreensão. Ao acolher, como próprio da condição humana a heterogeneidade, o procedimento de triangulação é mais do que um dispositivo de pesquisa, é atualizar na pesquisa, a própria condição humana e sua emergente complexidade. Relatividade, complexidade e dissenso são possíveis na medida em que a triangulação opere numa pesquisa qualitativa. A idéia de triangulação ampliada nos recomenda abrir as interpretações para experiências que se identificam com, e expressam a problemática da pesquisa, não para conquistar validade, como dissemos anteriormente, já conquistada nos âmbitos da triangulação do contexto específico do objeto de pesquisa, mas para enriquecer a dialogicidade com relações diversas que o objeto realiza em outros contextos de compreensão. Neste caso, a triangulação torna mais largo o espectro de compreensão da pesquisa, abrindo a pesquisa para a possibilidade de uma generalização analítica (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009, p. 102).

Em uma triangulação entre as questões de estudo, as narrativas originárias do campo e o referencial bibliográfico, há o resultado da pesquisa, em forma de noções subsunçoras. Elas são relacionadas à implicação do pesquisador com a sua pesquisa e o seu objeto, são o esforço para interpretar o que emerge do campo, o que se constrói e se aprende a partir da pesquisa, o que vem da empiria e da sua formação prévia. São noções que emergem da conversa com os dados, com a prática e com suas vivências, representam o que ficou de significativo após a pesquisa, na relação igualitária entre *prácticateoriaprática*.

Conforme descrito anteriormente, resumimos os procedimentos utilizados neste estudo em quatro etapas, que apesar de receberem números para organização, funcionam integradas.

Etapa 1 - Dilemas do ensino: a inquietação causada pela prática do educador que promove a necessidade de pesquisas. Os dilemas podem surgir da relação com os educandos, bem como, das tensões das práticas curriculares, dos processos políticos e das preocupações contemporâneas. Então elaboramos

questões, que depois se transformaram em processos educativos e ações de pesquisa.

Etapa 2 - Dispositivo de pesquisa e formação (ARDOINO, 2003): os métodos e meios que pesquisadores e praticantes criam para levantar noções que contribuam para melhor compreender os fenômenos de pesquisa. Os *professorespesquisadores* ativam pesquisas e práticas educacionais que proporcionem a emergência de narrativas dos praticantes e registros do pesquisador sobre os acontecimentos.

Etapa 3 - Emergência dos dados: foram utilizadas como fontes de dados as conversas presenciais e online, as práticas pedagógicas e os trabalhos / produções do curso. Os participantes produziram narrativas textuais, imagens, sons e audiovisuais por meio de atividades no ambiente virtual de aprendizagem, como diários de formação, trabalhos em grupo e outros tipos de avaliação.

Etapa 4 - Conversa com os dados (procedimentos de análise): atribuímos sentido aos dados a partir do envolvimento dos pesquisadores com a investigação e seu constructo de pesquisa em uma triangulação ampliada que não possui somente três ângulos. Essas noções emergiram das lentes e abordagens analíticas ao compreender os dados da prática, as experiências de campo e as narrativas dos praticantes.

Etapa 5 - Apresentação dos resultados da pesquisa: construção dos resultados finais da pesquisa, por meio de noções subsunçoras, para elencar “estratégias de ação formativa” (MACEDO, 2010, p. 162). As noções são apresentadas em conjunto em uma metanálise, com a avaliação da experiência de todos os envolvidos.

Figura 19 – Imagem da sistematização dos passos da pesquisa-formação na cibercultura



Fonte: dados da pesquisa.

Diante dessa recapitulação, avançamos para a atualização da pesquisa-formação na cibercultura para a pesquisa-formação em hipermobilidade, de forma a apresentar as reflexões obtidas após a realização da pesquisa e a bricolagem que realizei com os métodos móveis e o paradigma das mobilidades.

3.1 Pesquisa-formação em hipermobilidade

Em suas produções, Urry (2007) reflete sobre os métodos móveis, com a importância dos métodos de pesquisa também estarem em movimento. Nesse sentido, podem ser considerados movimentos dos participantes da pesquisa, dos instrumentos de pesquisa, da emergência dos dados, artefatos em hipermobilidade, registro com câmeras, drones, Sistema de Posicionamento Global (GPS) e outros, organização dos dados em aplicativos e temas de pesquisa que considerem a mobilidade. Por exemplo, pesquisa de campo que faça o rastreamento dos movimentos, diários de pesquisa em hipemídia (SANTOS; MADDALENA; ROSSINI, 2016) pesquisas online observando mobilidades virtuais, registros e memórias em meio digital. Para pensar especificamente a pesquisa-formação em hipermobilidade desenvolverei as etapas principais (descritas acima) com a atualização para os métodos móveis. Inquietação da pesquisa voltada à mobilidade.

Início com a elaboração do dispositivo de pesquisa que considere atividades formativas pensando em corpos móveis, convocados a caminhadas, viagens, danças, deslocamentos, trabalho de campo e até brincadeiras, no caso de pesquisas com crianças e adolescentes. Promovendo um espaço para que seja possível responder como os educandos se formam em hiper mobilidade, podendo observar as ações, os movimentos, as reações, os sentimentos e as significações dos participantes sobre acontecimentos, espaços, eventos e outras pessoas no seu processo de aprendizagem em movimento.

Apresento um exemplo de atividade que pode ser realizada na pesquisa-formação em hiper mobilidade, por incentivar a escrita de diários: *time-space diaries* (diários de tempo/espaço).

No caso desta técnica, os participantes da pesquisa gravam o que estão fazendo no local onde realizam as atividades, sem negligenciar a forma como se movem em cada momento. Estes registros ganham a forma de diários que podem ser textuais, fotográficos, digitais ou a combinação de todos os recursos. A composição de diários possibilita o pesquisador esboçar a forma pela qual os membros de um grupo de pessoas em mobilidade acadêmica (LIMA; SILVA; TORINI, 2019, p. 153).

Os *professorespesquisadores* ativam práticas educacionais e de pesquisa que proporcionam a emergência de dados em hiper mobilidade e o *time-space diaries* é um bom exemplo para a pesquisa-formação em hiper mobilidade.

Já desenvolvi uma pesquisa-formação na cibercultura em que solicitava aos estudantes que gravassem com seus celulares vídeos de todas as ações do seu dia, captando movimentos e acontecimentos como se as câmeras dos seus celulares fossem seus olhos. A inspiração para o dispositivo de pesquisa foi a série Black Mirror e o episódio “The Entire History of You” (MARTINS; SANTOS, 2020) e a pesquisa versava sobre cibervídeos, então as análises foram direcionadas para as produções audiovisuais, mas o direcionamento poderia ser para os métodos móveis, por exemplo.

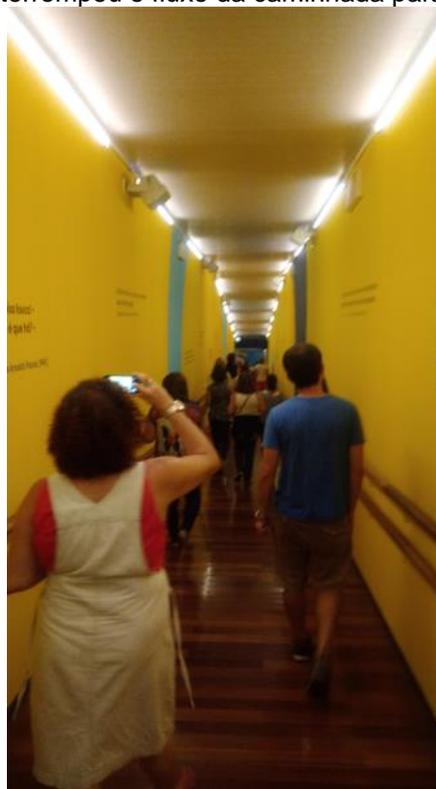
Podem ser desenvolvidos dispositivos que contem com mapeamento digital, rastreamento por GPS, uso de aplicativos de comunicação instantânea e o compartilhamento de geolocalização, conversas presenciais em hiper mobilidade e a promoção de narrativas autobiográficas (como eu fiz nas minhas escrituras, destacando atravessamentos, deslocamentos e travessias), atividades que foquem nas memórias que os estudantes possuem

de processos formativos, com a utilização de imagens, escrituras, vídeos, objetos, sons e lembranças.

A emergência dos dados na pesquisa-formação em hipermobilidade ocorre a partir das conversas presenciais e online, das práticas pedagógicas e dos trabalhos / produções originárias do dispositivo de pesquisa e formação planejado em aplicativos e ambientes virtuais de aprendizagem. Os dados também podem emergir de redes sociais digitais, como o Facebook, Instagram, TikTok, SnapChat, Pinterest e outros, pois esses espaços possuem a capacidade de mobilizar autorias em movimento e alta capacidade de armazenamento de mídias, não sobrecarregando os equipamentos dos estudantes.

Os dados também podem emergir de gravações contínuas em áudio ou vídeo, assim os praticantes não precisam interromper o fluxo dinâmico das caminhadas para registrar, como feito na imagem a seguir, basta escutar posteriormente ou transcrever o encontro para analisar o resultado de forma mais detalhada.

Figura 20 – Praticante não interrompeu o fluxo da caminhada para registrar o momento



Fonte: dados da pesquisa.

Um exemplo dado por Urry e Sheller (2006) é o trabalho de Germann Molz, denominado ciberetnografia, com a exploração da “interação entre sites de viagens e viajantes ao redor do mundo por meio de um método que combina navegação na web, entrevistas pessoais e por e-mail e interação em sites interativos e grupos de discussão” (SHELLER; URRY, 2006, p. 218)³³. Na pesquisa-formação em hipermobilidade, o pesquisador pode direcionar o assunto para a formação dos participantes, compreendo o que e como eles aprendem navegando em sites de viagens, narrando essas experiências em grupos de discussão.

Outro exemplo é fornecido por Lima, Silva e Torini (2019), os autores apresentam a etnografia multissituada ou Multi-sited ethnography de Jirón (2011) a partir da descrição densa das “rotinas diárias das pessoas nas localidades que frequentam e ao longo do seu deslocamento, tendo como foco o significado que atribuem à sua experiência e as motivações de estarem em cada lugar e estabelecer conexões entre eles” (LIMA; SILVA; TORINI, 2019, p. 154). Na pesquisa-formação em hipermobilidade, o pesquisador pode buscar compreender como os participantes se formaram e construíram aprendizagens em percursos, viagens, entendendo qual significado atribuem a essa experiência formacional. O registro hipertextual, podendo ser por meio de diários, é fundamental para reflexões a esse respeito.

Por fim, abordo a conversa com os dados e os procedimentos de análise que *professorespesquisadores* realizam para compreender, atribuindo sentido aos dados que emergiram no campo de pesquisa. Pesquisadores pode contar com softwares para colaborar com essa prática, existe inúmeros softwares CAQDAS, ou seja, programas que contribuem para análise de dados qualitativos. Contudo, alerta que na pesquisa-formação em hipermobilidade, o pesquisador não pode contar somente com esses softwares, ele precisa incluir a sua subjetividade e a sua experiência no campo na conversa com os dados.

Um exemplo recente do potencial desse tipo de ferramenta é o

³³ Tradução da autora. No original: “uses ‘cyberethnography’ to explore the interplay between round-the-world travel and round-the-world travelers’ websites through a method combining web-surfing, in-person and e-mail interviewing, and interaction in interactive sites and discussion groups” (SHELLER; URRY, 2006, p. 218).

recurso criado pelo Google (em diversos aplicativos, como Maps, Fotos, Plus) capaz de oferecer acesso a fotos e demais mensagens existentes nos dispositivos para criar automaticamente (por meio de algoritmos) “histórias ligadas à mobilidade” das pessoas. O serviço “oferece gratuitamente” ao usuário uma “narrativa” (em formato de foto ou vídeo-montagem) com base nas imagens, vídeos e áudios registrados pelo smartphone, tablet e/ou smartwatch, nos deslocamentos realizados (LIMA; SILVA; TORINI, 2019, p. 155).

As grandes empresas de tecnologia conseguem captar nossas hiperhabilidades pelo uso dos mapas online, compartilhamento de localização para uso de serviços de GPS em aplicativos de transporte, reservas de hotéis, itinerários de viagem, sistemas de transporte inteligentes com integração entre trem, metrô, bicicleta, barcas... O projeto Google Maps Timeline é um exemplo de automação de parte da análise de dados de uma pesquisa em hiperhabilidade. Dados quantitativos são gerados automaticamente, como pode ser observado na imagem a seguir.

Figura 21 - Relatório mensal recebido pela pesquisadora por e-mail enviado pelo Google Maps Timeline

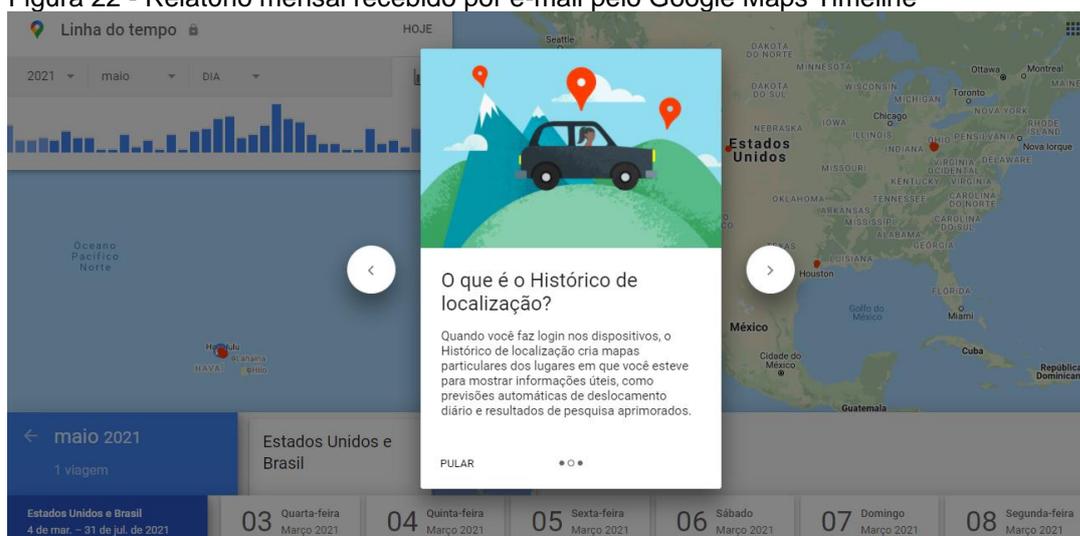


Fonte: Google Maps Timeline.

Na imagem podemos observar o relatório que chega mensalmente no meu e-mail, nele o Google Maps Timeline analisa as milhas viajadas, oferecendo

um percentual de volta ao mundo, um levantamento da quantidade de países ou regiões visitadas, cidades e lugares. No e-mail enviado por eles, há a opção de gerenciar o histórico de localização, direcionando para a imagem a seguir. A imagem reflete o primeiro acesso, com a explicação sobre o que é o histórico de localização.

Figura 22 - Relatório mensal recebido por e-mail pelo Google Maps Timeline



Fonte: Google Maps Timeline

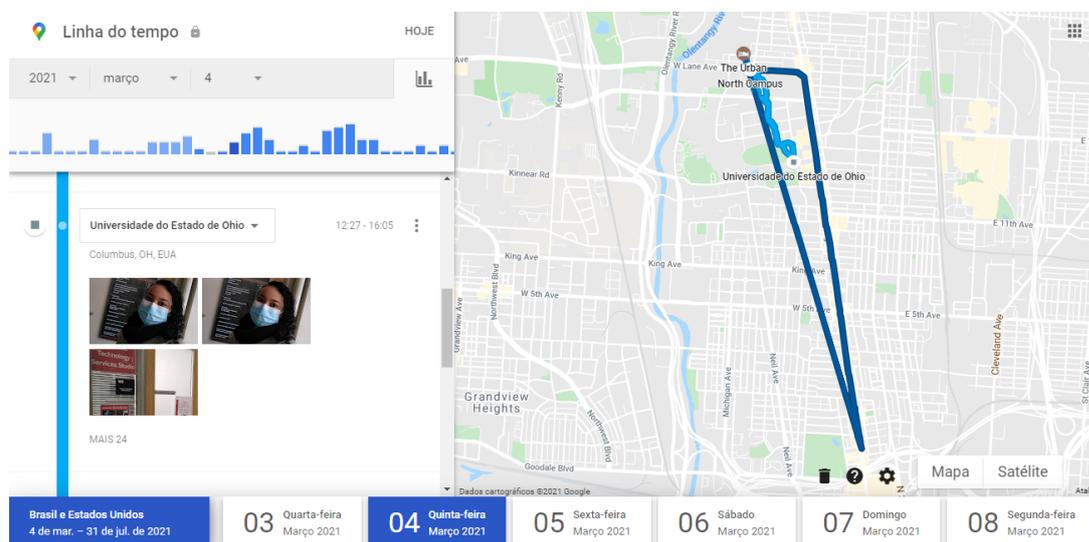
De acordo com a Google, o histórico de localização é criado a partir do login (usuário Google) em aplicativos que captam sua localização, como o GPS Google Maps³⁴. A partir disso, suas informações são analisadas e previsões de deslocamento, por exemplo, são geradas. Também é gerada uma a linha do tempo originária dos deslocamentos diários, como pode ser vista na figura a

³⁴ Google Maps é um serviço de navegação desenvolvido pela empresa Google que oferece pesquisa de rotas, imagens de satélite da Terra e locais (empresas criam cadastro no Local Business Center para oferecer informações como horários, fotos, formas de pagamento, permitir avaliações e outros).

seguir. O software agrega o Google Fotos e inclui na sua linha do tempo as fotos tiradas no dia, os horários, a quilometragem percorrida, as paradas, os meios de transporte (a pé, de carro, ônibus ou outros), o trajeto percorrido e os espaços visitados. Essa é uma funcionalidade perigosa (pela vigilância, pois nossos dados são captados, processados, medidos e organizados para finalidades não amplamente divulgadas), mas pode ser funcional para pesquisas em hiper mobilidade.

Em colaboração na leitura desse texto, o professor Mariano Pimentel, membro dessa banca de doutorado, alerta que a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) obriga que todos os contratos de uso de software explicitem as finalidades com que os dados coletados serão utilizados. O artigo 17 da referida lei afirma que “Toda pessoa natural tem assegurada a titularidade de seus dados pessoais e garantidos os direitos fundamentais de liberdade, de intimidade e de privacidade, nos termos desta Lei” (BRASIL, 2020, n.p.). O artigo 18 acrescenta que o titular dos dados possui o direito de “confirmação da existência de tratamento”, “acesso aos dados” tratados e outros. Importante passo para a informação dos usuários desses serviços.

Figura 23 - Linha do tempo do Google Maps Timeline



Fonte: Google Maps Timeline

O pesquisador pode utilizar o Google Maps Timeline como um diário de pesquisa em hiper mobilidade, para colaborar com o registro, as memórias e as análises parciais da pesquisa. No capítulo sobre o doutorado-sanduíche utilizarei

esse recurso em um movimento de pesquisa autobiográfica, contando com o viés da autoformação que a pesquisa-formação também contempla.

Dessa forma, concluo as breves reflexões sobre a pesquisa-formação em hipermobilidade. Na seção seguinte abordaremos o campo da pesquisa, o contexto em que ele se dá e os dispositivos formativos acionados para a compreensão do fenômeno, aprofundando detalhes sobre os momentos empíricos da pesquisa.

3.2 Os percursos da pesquisa: contexto do campo e dispositivos formativos³⁵

Libertando-se destes impérios e de sua colonização da cognição, a educação do professor pós-formal procura preparar os professores para a participação de uma pedagogia da consciência. Esta consciência crítica pós-moderna é uma consciência conectada que forja alianças e redes baseadas numa ética da solidariedade (Torres 1992, 207; Daines 1987, 5). Redes de professores e alunos e de professores e professores são construídas sobre a noção de que a reflexão é melhor concebida como uma atividade comunal.

KINCHELOE, 1997, p.234

O campo de pesquisa é o ambiente em que desenvolvemos a parte prática da investigação, onde dialogamos com os integrantes da pesquisa, desenvolvemos a ambiência formativa e de onde os dados emergem, desencadeando entendimentos plurais sobre o constructo de pesquisa. Como Kincheloe (1997) aponta, a reflexão é melhor concebida em conjunto.

Inicialmente o campo se desenvolveria somente em um curso: Formação de Docentes para a Educação online. Contudo, no segundo semestre após

³⁵ RIBEIRO, Gabriela. ; MARTINS, Vivian. Cidades educadoras, pessoas com deficiência e áreas empobrecidas: discutindo um município da Baixada Fluminense. In: NOGUEIRA, Sandra Vidal; BÔLTER, Serli Genz (Orgs.). (Org.). **Cidades educadoras: teorias e modelos aplicados à América Latina**. 1ed.Foz do Iguaçu: Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura, 2020, v. 1, p. 87-103.

sugestão decorrente do processo de orientação, incluí também o curso Formação Docente para Comunicação, Cultura e Arte, ambos do Campus Belford Roxo do Instituto Federal do Rio de Janeiro, possibilitando o desenvolvimento do dispositivo de pesquisa envolvendo a relação com a cidade. Os dois cursos possibilitaram a interlocução completa entre escola-cidade-ciberespaço.

O curso de extensão Formação de Docentes para a Educação online é uma proposta desenvolvida semestralmente no Campus Belford Roxo do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) desde 27 de setembro de 2016, indo até a sua sexta edição. Com a finalidade de desenvolver uma relação com docentes da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, em especial da Baixada Fluminense. Professores atuantes na rede pública e privada de Belford Roxo, professores-online do Consórcio Cederj (polo Belford Roxo) e pesquisadores de instituições diversas compõem a maior parte do público interessado no curso.

A proposta do curso de extensão é formar professores que compreendam os fundamentos da cibercultura e da educação online como possibilidade educativa, desenvolvendo táticas para a utilização de aplicativos em diferentes contextos educacionais, para a mediação pedagógica online, estruturação curricular online, planejamento de conteúdos de ensino, situações de aprendizagem interativas, avaliações e outras áreas da educação online.

Para que isso ocorra, deve ser incentivada e valorizada a formação de profissionais para a educação online, ressaltando a pertinência da proposta de ensino, pesquisa e extensão, em face das mudanças tecnológicas que afetam a sociedade. Para tanto, delinea-se como objetivo explorar as possibilidades educativas de um curso de extensão, atuando como dispositivo de pesquisa para compreender fenômenos ciberculturais e da educação online nas escolas.

O curso de Formação Inicial e Continuada (FIC), de Formação docente para comunicação, cultura e arte, foi desenvolvido semestralmente no Campus Belford Roxo do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). Teve seu início em 5 de março de 2018 e dele ocorreram três edições. Seu objetivo era “debater a inter-relação entre educação, comunicação, cultura e arte tanto como conteúdo didático, quanto como processo pedagógico, de forma a proporcionar saberes docentes interdisciplinares e contextualizados com a sociedade contemporânea” (IFRJ, 2018).

O curso busca desenvolver uma relação com docentes da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, em especial da Baixada Fluminense. Professores atuantes na rede pública e privada de Belford Roxo e demais profissionais que atuam em contextos educacionais diversos, como escolas, exposições artísticas, instituições de memória, centros culturais, movimentos sociais e diversos setores públicos e privados das cidades compõem o público de maior procura do curso.

Buscamos a formação de profissionais para a educação que olhassem com mais profundidade para a necessidade de incluir a comunicação, a cultura e a arte em suas propostas educacionais, também considerando a pertinência das mudanças tecnológicas que afetam a sociedade. Para tanto, delinea-se como objetivo da inclusão do presente curso no campo de pesquisa a criação de um dispositivo para compreender a interlocução entre a educação e a cidade, pensando em intervenções tecnológicas nos espaços urbanos e a possibilidade de mapear espaços de educação, comunicação, cultura e arte na Baixada Fluminense. Para ilustrar visualmente de que espaço estamos nos referindo, utilizo o mapa do Estado do Rio de Janeiro com destaque colorido para a Baixada Fluminense.

Figura 24 - Mapa do Estado do Rio de Janeiro com destaque colorido para a Baixada Fluminense



Fonte: SEBRAE, 2016.

A Baixada Fluminense tem uma população de cerca de três milhões de pessoas e está localizada na periferia do Rio de Janeiro, Brasil. Baixada

Fluminense é uma designação geográfica e política. É composto por treze municípios (SEBRAE, 2016) do noroeste do Rio de Janeiro que compõem a região metropolitana. Grande parte desses municípios compartilha a falta de infraestrutura urbana, baixos níveis de educação de seus residentes e altos níveis de violência e pobreza.

O cenário urbano desta pesquisa foi o município de Belford Roxo no Rio de Janeiro. Quase 40% da população de Belford Roxo sobrevive com rendas mensais de até meio salário mínimo por pessoa (Almeida, 2018). A região é assolada por altos índices de pobreza, violência e injustiças sociais e raciais. A pesquisa foi desenvolvida levando essas questões contínuas e antigas de injustiça e opressão sistêmica em consideração.

No contexto dos cursos, uma pesquisa é delineada como meio material e imaterial para resolver a inquietação de pesquisadora. Os cursos já serviram como campo de pesquisa de diferentes inquietações e temáticas, por se tratar de espaço com abertura pedagógica, com praticantes qualificados e interessados, que procuram voluntariamente o curso, como uma perspectiva de formação continuada, novas perspectivas de trabalho futuro, complementação e atualização profissional.

A proposta é conhecer as práticas em hipermobilidade já realizadas pelos praticantes da pesquisa e construir em conjunto projetos para implantação da pedagogia da hipermobilidade em suas práticas cotidianas. Na construção colaborativa de conhecimentos entre os envolvidos, profissionais da educação mais contextualizados com a cultura contemporânea voltam para seus ambientes profissionais com projetos de educação online estruturados, podendo trazer um retorno direto para a sociedade.

Os pormenores dos cursos são reformulados a cada edição, pois o caminho se faz ao caminhar (de acordo com os anseios dos praticantes, com os rumos que tomam as conversas, as instâncias institucionais que fazem com que se modifiquem as bases). E, ao se tratar de uma pesquisa-formação na cibercultura, foram estruturadas questões e dispositivos diferentes, além dos conteúdos programáticos básicos.

Os módulos do curso Formação de docentes para a educação online são: Fundamentos da Cibercultura e Educação online; Educação e hipermobilidade ubíqua; Tecnologias Educacionais; Gamificação na educação;

Recursos Multimídia; Ambientes Virtuais de Aprendizagem; Mediação Pedagógica Online; Seminário Final e Avaliação do Curso e dos aplicativos. A carga horária do curso se diversifica a cada edição, dependendo das semanas letivas no calendário acadêmico e de outras variáveis, mas já teve edições com carga horária de 48 a 132 horas.

Os módulos do curso Formação docentes para comunicação, cultura e arte são: Educação online, Saberes Pedagógicos, Educação e Cultura, Vivências Docentes I, Vivências Docentes II, Educação e comunicação, Arte-educação e Seminário de comunicação, cultura e arte. Os componentes curriculares Educação e Cultura e Arte-educação foram ministradas por outras professoras do campus, parceiras do trabalho. A carga horária do curso é de 162 horas fixas e os componentes curriculares têm em torno de 18 a 30 horas.

Durante as duas primeiras edições do curso, realizamos um estudo piloto com um grupo diferente de participantes. Os dados utilizados na tese emergiram de participantes da terceira edição do curso. O curso foi criado no ambiente virtual de aprendizagem Moodle, e foi baseado em teorias e princípios da educação online (MARTINS; SANTOS; DUARTE, 2020). O curso também incluiu sessões presenciais no campus Belford Roxo do Instituto Federal do Rio de Janeiro, bem como atividades de campo nas cidades do Rio de Janeiro, Nilópolis, São João de Meriti e Mesquita.

Os projetos de pesquisa e extensão foram contemplados com auxílio financeiro de dois editais: PROCIÊNCIA e PRÓ-EXTENSÃO do IFRJ, o que contribuiu fortemente para a melhoria da estrutura e maiores condições de *aprendizagem* *ensino*. O Projeto de Pesquisa chama-se "*App-teaching: pensando em uma pedagogia da hipermobilidade*", com vigência nos anos de 2018 e 2019 e contemplado com auxílio financeiro pelo Programa Institucional de Incentivo à Produção Científica, Tecnológica e Artístico-Cultural (Prociência-IFRJ). E o Projeto de Extensão chama-se "Formação de Docentes para a Educação online", contemplado com auxílio financeiro do Programa Institucional de Incentivo às Atividades de Extensão (Pró-Extensão-IFRJ), com vigência nos anos de 2018 e 2019. Os dois projetos formaram o campo de pesquisa do doutorado.

O projeto educacional utilizou uma variedade de atividades e recursos (vídeos, imagens, áudios, textos, quadrinhos, animações, grupo e atividades

colaborativas individuais, dinâmicas, curtas ou longas) para fornecer o máximo de canais de aprendizagem para tornar a aula o mais multimodal possível. Este processo é crítico para priorizar todas as preferências de aprendizagem com vários formatos e mídias. Os educandos podem selecionar como desejam desenvolver seus projetos e a perspectiva que desejam assumir na criação de seus cursos online.

De forma procedimental, formativa e experiencial, a avaliação foi constante ao longo dos tópicos. Desenvolvemos avaliações usando uma variedade de técnicas para cada tópico e conteúdo para avaliar continuamente o processo, enquanto observamos o progresso do aprendizado e o envolvimento do educando. Documentamos esse processo em planilhas do Google que ficam compartilhadas constantemente com os educandos. Assim, eles podem acompanhar seu progresso e se envolver em avaliação paralela ou atividades extracurriculares para melhorar suas notas.

As avaliações dos cursos das edições anteriores permitiram melhorias contínuas, como torná-lo mais acessível, utilizar interfaces adequadas para pessoas com deficiência, implementar comunicações mais claras e regulares e mudar o material didático para um formato mais acessível. Em resposta às necessidades dos educandos, desenvolvemos um curso mais amigável, revisando os objetivos do curso e adicionando oportunidades de aprendizagem experiencial.

3.3 Os dispositivos de pesquisa

Como mencionado anteriormente, foram acionados dois dispositivos diferentes, um que previa a articulação mais específica entre contextos escolares e os espaços de hipermobilidade e o segundo, com as cidades como espaços de hipermobilidade. O planejamento e a criação dos dispositivos não foram fáceis, em especial o segundo (na relação com as cidades). Algumas inquietações e problematizações levaram a isso.

Em primeiro momento, passei pela dificuldade em pensar no dispositivo inicial da turma de Educação online. Venho de uma formação de licenciatura e bacharelado, que forma para além da sala de aula, tendo uma visão abrangente do que é o mercado de trabalho para a pedagogia. Não vejo a pedagogia

somente como a prática docente, até pela experiência profissional múltipla e variada que já tive, passando por várias áreas da atuação pedagógica, como planejamento educacional (FAB), sistemas para regulação e avaliação da educação superior (IFRJ), desenho educacional da educação a distância (ESG), desenvolvimento de pessoas em setores de recursos humanos (CEPERJ), entre outros. Por isso, entendo que haja uma incompletude quando se pensa a pedagogia somente como atuação em sala de aula. Todavia, entendo que recortes e especificações precisam ser feitos para que a pesquisa possa ser aprofundada adequadamente. O recorte que estabeleci para a pedagogia da hipermobilidade foi para as práticas de docência e aprendizagem em ambientes educacionais, ou seja, em espaços escolares ou não, formais ou não formais.

Uma das minhas grandes questões iniciais estava em como desenvolver uma pedagogia e que elementos considerar? Como pensar em um dispositivo de pesquisa que contemple e ajude a compreender o fenômeno que pretendo investigar? Minha dúvida não está no método de pesquisa, por já ter realizado pesquisa de mestrado utilizando o mesmo método, mas como desenvolvê-lo para alcançar as narrativas que contribuiriam para a minha problematização.

Fui para o campo de pesquisa com muitas inquietações por estar no primeiro período do doutorado, mas não insegura na docência. Questões como: será que os praticantes levarão dispositivos móveis?; não posso compartilhar o wi-fi do campus por questões administrativas, como eles terão acesso à internet?; a atividade será aceita por eles?; como propor-lhes que realizem atividades nesse nível de complexidade? Todas as questões foram dissipadas quando pisei no campo de pesquisa, pois os praticantes receberam bem as propostas e até negociaram outras. Assim fomos afinando juntos e com flexibilidade as demandas da pesquisa.

Após tomar as decisões sobre quais dispositivos acionar, depois de muitos estudos, desenvolvia, acreditava e executava, para que a formação fosse a melhor possível para os praticantes da pesquisa. Após o dispositivo, outra questão que me cobrou reflexão foi o que perguntar aos praticantes, o que eu deveria saber das práticas deles? Nitidamente fruto da minha inquietação inicial. Isso estaria diretamente ligado ao que eu queria para a pesquisa, ter entrado no campo de pesquisa no primeiro período, não ter uma continuidade com a pesquisa do mestrado (com temáticas diferentes), ter emendado o mestrado no

doutorado, sem a possibilidade de amadurecer o que queria para a tese constituem-se os principais fatores para essas inquietações.

São todos problemas que eu deveria resolver, mas Paulo Freire diz que o educador é educando. Assim, enquanto o campo de pesquisa fluía, eu estudava muito, pesquisava outras práticas, lia outras dissertações e teses, livros, artigos. Preocupada com o campo, sobrecarregada com o trabalho... mas quem disse que o doutorado seria fácil?

Quando estava prestes a concluir o primeiro semestre do campo de pesquisa, sou provocada em encontro de orientação a criar um dispositivo de pesquisa envolvendo a cidade. A provocação era correta, os espaços públicos se entrelaçaram com as vias informacionais e eu deveria realmente abordar esse assunto para uma pesquisa em hipermobilidade. Como nunca estudei sobre direito à cidade, urbanismo, espaços e comunicação, cidades educadoras, entre outros temas necessários para a concepção do dispositivo, precisava pensar rápido, pois o semestre letivo estava prestes a se iniciar. Então me vi em outro dilema.

Os dispositivos aconteceram e a pesquisa continua, os momentos de tensão nos fortalecem e servem de aprendizado. Acredito que assumir a incompletude da pesquisa, nossas fraquezas e inconsistências, seja uma atitude correta, somos seres humanos pesquisando, estamos sujeitos a inseguranças e dilemas. Agora, após contar as dificuldades e os problemas que apareceram durante a pesquisa, apresento os dois dispositivos: *App-teaching* na escola e *App-teaching* na cidade.

A opção por recorrer ao termo *App-teaching* para a pesquisa vem do livro *App-learning: experiências de pesquisa e formação* (COUTO; PORTO; SANTOS, 2016), cujo prefácio, "*App-learning* e a imaginação criativa a serviço da educação", é assinado por Santaella (2016). Nesse texto, a autora observa que *App-learning* é uma nova forma de aprender na era do universo digital (SANTAELLA, 2016). Considerei o conceito oportuno, mas a palavra "*learning*" não traduzia exatamente o que eu pretendia pesquisar: a formação de professores e o estudo sobre as suas práticas pedagógicas. Dessa forma, para o projeto de tese optei pelo nome *App-teaching*, por ter como foco da pesquisa os professores, a docência e a pedagogia com aplicativos ou em hipermobilidade. Considerando *App-teaching* como processo pedagógico com

mediação docente utilizando aplicativos e em hipermobilidade. A seguir apresentaremos os dispositivos acionados.

3.3.1 *App-teaching* na escola

A criação do dispositivo *App-teaching* na escola priorizou os usos de aplicativos em processos educativos de educação online de forma a compreender metodologias e práticas desenvolvidas pelos praticantes ciberculturais em seus contextos pedagógicos. Acionamos alguns disparadores em atividades dos módulos do curso. Indo além do espaço educacional, há a ampliação para os espaços de hipermobilidade em meio ao universo dos aplicativos como lugar de deslocamentos, encontros e produção do conhecimento.

O dispositivo formativo apresenta aplicativos específicos para inúmeras atividades, desde a construção colaborativa de conceitos à elaboração de desenhos didáticos de cursos online, entre outros. Aproveitando os usos cada vez mais contínuos dos celulares, a proposta foi *Bring Your Own Device* (BYOD), em tradução literal “traga seu próprio dispositivo”, uma tendência na área foi incentivada para que os usuários levem os seus próprios celulares para a dinâmica. Levei dois tablets para as aulas e os disponibilizei aos praticantes, mas eles nunca foram utilizados pelos mesmos, porque estes preferiram usar seus celulares. Então, experiências pontuais para pensar o *App-teaching* foram proporcionadas.

Inicialmente, a atividade de pesquisa foi exploratória, com a finalidade de conhecer os aplicativos educacionais e propor ambiências formativas para o seu uso. Há a oportunidade de empregar uma grande variedade de aplicativos hoje em dia, podendo até surpreender positivamente proporcionando a inclusão de mais apps na segunda fase. Passando para a prática em campo de pesquisa, houve a construção de desenhos didáticos utilizando aplicativos, disparadores para compreender quais atividades os praticantes já produziam em seus contextos educativos, produção transmídia, construção de ambientes virtuais de aprendizagem, mediação online e outras, que serão apresentadas em um

quadro, de acordo com os componentes curriculares do curso, de forma a expor as ambiências formativas delineadas.

Figura 25 - Praticantes da pesquisa em uma aula do curso Formação de docentes para a educação online



Fonte: foto de Patrícia Freitas, bolsistas de Iniciação Científica que participou do projeto pelo PROCIÊNCIA.

Quadro 1 - Descrição das ambiências formativas do dispositivo de pesquisa App-teaching na escola

Componente curricular	Atividades gerais do módulo	App-teaching
Fundamentos da Cibercultura e Educação online	Ler material didático no Prezi sobre Fundamentos da Cibercultura e da Educação online; assistir ao vídeo <i>Contexto e emergência da educação online</i> ; ler o web livro social <i>Educação online: aprenderensinar em rede</i> ; participar do fórum de conversação sobre Cibercultura e Educação online.	Utilizar o aplicativo Word Cloud para criar Nuvens de Palavras sobre Cibercultura e Educação online.

Figura 26 - AVA do componente curricular Fundamentos da Cibercultura e Educação online

The screenshot shows a Moodle course interface. At the top, there is a navigation bar with the course title 'Formação de Docentes para a Educação Online' and three tabs: 'MURAL', 'ATIVIDADES', and 'PESSOAS'. Below this, the course title 'Fundamentos da Cibercultura e da Educação Online' is displayed. A list of activities follows, each with a document icon and a date: 'Apresentação - Fundamentos da Cibercultura e da ...' (18 de set), 'Vídeo - Contexto e emergência da educação online' (18 de set), 'Wiki Livro Social - Educação Online: aprenderensin...' (18 de set), 'Aplicativo para fazer Nuvens de Palavras: Word Cl...' (18 de set), and 'Quadro Avaliativo - Disciplina Fundamentos da Cib...' (16 de set).

Fonte: dados da pesquisa.

Educação e
hipermobilidade
ubíqua

Ler material didático no Prezi sobre Educação e Hipermobilidade Ubíqua; assistir ao vídeo *Educação tradicional e Educação Ubíqua*; ler o artigo “Desafios da ubiquidade para a educação”; e participar do fórum de conversação para contribuir para a compreensão dos fundamentos da educação em mobilidade ubíqua.

Colaborar com a Wiki de escrita colaborativa para compreender a noção de pedagogia da hipermobilidade; e contribuir com itens para o glossário sobre o compartilhamento de aplicativos e práticas pedagógicas.

Figura 27 - AVA do componente curricular Educação e hipermobilidade ubíqua

https://moodle.ifrrj.edu.br/course/view.php?id=105

INSTITUTO FEDERAL Rio de Janeiro | Educação a Distância

por exemplo o Moodle, o Google Classroom, o Padlet, o Steller e outros.

Utilizem a "Proposta de Instrumento de Avaliação de Aplicativo Educacional", fundamentada no Anexo I do texto da semana para realizar essa avaliação. A cada utilização de aplicativo você deverá avaliar de forma individual ou em dupla de acordo com o modelo de Proposta disponibilizado na tarefa. Por exemplo, em uma disciplina o trabalho será feito em dupla, então vocês poderão avaliar esse aplicativo em conjunto.

Sobre esse processo de avaliação de aplicativos, mesmo que tenha passado a disciplina Educação e hipermobilidade ubíqua, vocês poderão comentar no **fórum de debates e dúvidas** aqui embaixo como tem sido avaliar um aplicativo educacional. Essa tarefa poderá ser feita uma semana após a finalização do uso do aplicativo. Não se esqueça, essa também faz parte da avaliação do curso.

- Apresentação - Educação e Hipermobilidade Ubíqua
- Vídeo - Educação tradicional e Educação Ubíqua
- Texto - Estabelecimento de Critérios de Qualidade para Aplicativos
- Glossário - por uma pedagogia da hipermobilidade
- Tarefa - Avaliação de Aplicativo Educacional
- Fórum de debates e dúvidas
- Leitura Complementar - Desafios da ubiquidade para a educação
- Quadro avaliativo - Educação e hipermobilidade ubíqua

Fonte: dados da pesquisa.

Tecnologias
Educcionais

Ler material didático no Prezi sobre tecnologias educacionais e mídias sociais na educação;
participar da videoconferência para desenvolver com a turma o projeto sobre criação de desenhos didáticos em aplicativos; e
elaborar o plano de curso para a educação online.

Construir a narrativa de vida e formação no diário de bordo, contando experiências do curso;
avaliar os aplicativos educacionais utilizados ao longo do curso.

Figura 28 - AVA do componente curricular Tecnologias Educacionais

https://moodle.ifrrj.edu.br/course/view.php?id=105

INSTITUTO FEDERAL Rio de Janeiro | Educação a Distância

relembre os conteúdos propostos para a semana e desenvolva-os (em dupla, pensando a metodologia usada), em plano de curso com uso de aplicativos educacionais. Os relatos dos trabalhos serão pelo Padlet ou pelo Steller, podem escolher os aplicativos por onde divulgarão seus trabalhos, peça que justifiquem a escolha no **fórum de debates e dúvidas**.

O projeto começa hoje e será construído com a contribuição de todas as disciplinas que seguem. Ao final do curso haverá uma votação entre pares e o aluno que ganhar o "Desafio da Inovação na Sala de Aula" receberá uma consultoria gratuita minha, para emplacar com o curso no ciberespaço!!! Qualquer dúvida poste no fórum para conversarmos. O prazo da atividade da semana é 24 de maio de 2018, às 23:59. Vamos aos trabalhos!!

- Apresentação - Tecnologias Educacionais
- Apresentação - Mídias Sociais na Educação
- Data e o horário da Videoconferência: 21 de maio, às 20 horas.
- Videoconferência - Tecnologias Educacionais
- Elaboração do Plano de Curso
- Tarefa - Avaliação de Aplicativo Educacional
- Fórum de debates e dúvidas
- Quadro avaliativo - Tecnologias Educacionais

https://classroom.google.com/u/2/w/MTc5MDg2MTE3ODBa/t/all

Formação de Docentes para a Educação Online MURAL ATIVIDADES PESSOAS

	Fórum de debates e dúvidas sobre a disciplina Sem data de entrega	Item postado em 16 de set Editado às 18 de set
	Quadro avaliativo - Educação e hiper mobilidade ub...	Item postado em 16 de set
Tecnologias Educacionais		
	Apresentações - Tecnologias Educacionais e Midi...	Item postado em 18 de set
	Glossário - Práticas pedagógicas com aplicativos Sem data de entrega	Item postado em 16 de set Editado às 21 de set
	Fórum de debates e dúvidas sobre a disciplina Sem data de entrega	Item postado em 16 de set Editado às 18 de set
	Quadro avaliativo - Tecnologias Educacionais	Item postado em 16 de set
	Diário de Bordo Sem data de entrega	Item postado em 22 de set Editado às 22 de set

Fonte: dados da pesquisa.

Gamificação na educação

Ler material didático no Prezi sobre gamificação na educação; ler o tutorial do Game Comenius; jogar o Game Comenius na versão online; e jogar o Game Comenius na versão de tabuleiro na aula presencial (SANTOS; MARTINS, 2019).

Participar do fórum de conversação para relatar as experiências sobre o jogo; e avaliar o Game Comenius a partir do modelo GameFlow (SWEETSER; WYETH, 2005)

Figura 29 - AVA do componente curricular Gamificação na educação

https://classroom.google.com/u/2/w/MTc5MDg2MTE3ODBa/t/all

Formação de Docentes para a Educação Online MURAL ATIVIDADES PESSOAS

	Quadro avaliativo - Tecnologias Educacionais	Item postado em 16 de set
	Diário de Bordo Sem data de entrega	Item postado em 22 de set Editado às 22 de set
Gamificação na educação		
	Link de acesso ao Game Comenius	Item postado em 22 de set
	Tutorial do Game Comenius	Item postado em 22 de set
	Avaliação do Game Comenius Sem data de entrega	Item postado em 22 de set

Fonte: dados da pesquisa.

Recursos Multimídia	Ler o texto “Cibervídeos e suas potencialidade para a educação na cibercultura”; participar da Galeria de Cibervídeos para a produção ou a seleção do material didático do curso; e participar do Fórum de debates e dúvidas.	Transmídia para produção de material didático: histórias em quadrinhos, memes, podcasts, vídeos e storyboards com o aplicativo Comic Strip It!; e elaborar o plano de curso utilizando aplicativos.
---------------------	---	---

Figura 30 - AVA do componente curricular Recursos multimídia e educação

The screenshot shows a Moodle course page with the following content:

- Header:** Instituto Federal Rio de Janeiro | Educação a Distância
- Title:** Recursos Multimídia e Educação
- Description:** A proposta da disciplina é a construção de uma Galeria de Cibervídeos. Para tanto, iniciem lendo o artigo disponibilizado, a descrição dos gêneros audiovisuais encontra-se de forma mais específica das páginas 03 a 10. No segundo momento, assistam ao vídeo sobre o poder das mídias sociais. E então entrem na galeria e leiam as instruções para participar da atividade. Nessa etapa do curso vocês devem buscar os recursos multimídia em rede, para exercitar o trabalho de seleção de material didático para o curso de vocês. A mediação da semana será por conta da Raquel Carneiro. Qualquer dúvida poste no fórum para conversarmos. O prazo da atividade da semana é 31 de maio de 2018, às 23:59. Vamos aos trabalhos!!
- Resources List:**
 - Texto - Cibervídeos e suas potencialidade para a educação na cibercultura
 - Vídeo - O poder das mídias sociais
 - Galeria de Cibervídeos
 - Fórum de debates e dúvidas
 - Quadro Avaliativo - Recursos Multimídia e Educação

Fonte: dados da pesquisa.

Ambientes Virtuais de Aprendizagem	Ler material didático no Prezi sobre Ambientes Virtuais de Aprendizagem; ler o artigo “Ambientes virtuais como espaços multirreferenciais de aprendizagem”; ver o pôster sobre dicas de aplicativos para criar ambientes virtuais de aprendizagem; e participar do fórum de conversação para tirar dúvidas sobre a criação de desenhos didáticos nos aplicativos indicados.	“Construindo o desenho didático do meu curso” com aplicativos Edmodo, Google Classroom, Moodle (versão web ou aplicativo), GoConqr, Seesaw Class, Pearltrees e Symbaloo.
------------------------------------	---	--

Figura 31 - AVA do componente curricular Ambientes virtuais de aprendizagem

https://moodle.ifrj.edu.br/course/view.php?id=105

INSTITUTO FEDERAL Rio de Janeiro | Educação a Distância

Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Chegamos à reta final do nosso curso. Foi corrido, mas muito proveitoso. Iniciem os estudos com a Apresentação sobre Ambientes Virtuais de Aprendizagem, compreendendo alguns fundamentos importantes para essa reta final. Disponibilizamos um texto sobre os ambientes virtuais como espaços multirreferenciais de aprendizagem, debateremos sobre o conteúdo dos materiais disponibilizados no fórum de debates e dúvidas. Esse módulo é uma das etapas mais importantes do curso, a proposta é que vocês criem uma sala para seus cursos em um ambiente virtual de aprendizagem usando a interface móvel que desejarem. Postem nesse espaço os conteúdos que vocês já produziram ao longo do curso e o Cibervídeo selecionado para a Galeria. Vocês devem compartilhar o link de acesso e a justificativa de escolha da interface no fórum de debates até 10/06 às 23:59. Não esqueçam de avaliar a interface escolhida através da Tarefa - avaliação de aplicativo educacional. Mãos à obra!

- Apresentação - Ambientes Virtuais de Aprendizagem
- Ambientes virtuais como espaços multirreferenciais de aprendizagem
- Dicas de interfaces para criar ambientes virtuais de aprendizagem
- Fórum de debates e dúvidas
- Tarefa - Avaliação de Aplicativo Educacional
- Quadro Avaliativo - Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Fonte: dados da pesquisa.

Mediação
Pedagógica Online

Ler material didático no Prezi sobre Mediação Pedagógica Online; e ler os artigos “Mediação docente online para colaboração” e “Desenho didático para a educação online”.

participar como alunos dos cursos dos demais praticantes da pesquisa para proporcionar a oportunidade de mediação pedagógica online.

Figura 32 - AVA do componente curricular Mediação pedagógica online

https://moodle.ifrj.edu.br/course/view.php?id=105

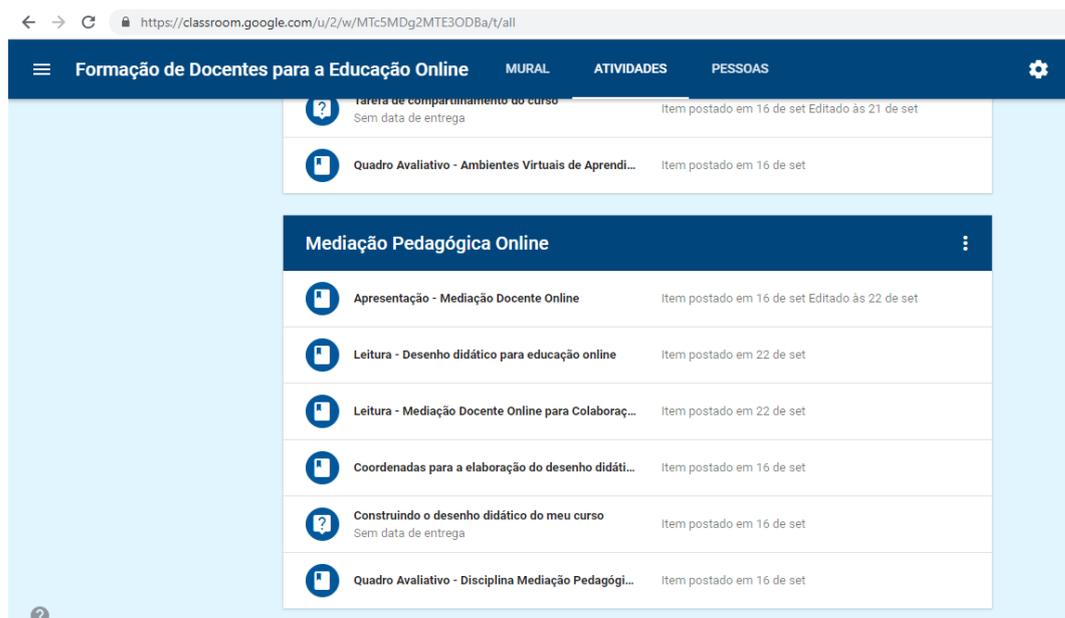
INSTITUTO FEDERAL Rio de Janeiro | Educação a Distância

Mediação Pedagógica Online

A disciplina será dividida em dois momentos. O primeiro consiste na elaboração de um desenho didático para um módulo de um curso online. O desenho didático é a estruturação de elementos, objetos de aprendizagem, encaminhamentos e métodos avaliativos capazes de acolher e promover a comunicação, a docência e a aprendizagem online. É o planejamento e a execução de um percurso didático ou uma ambiência formativa. Compartilho com vocês dois repositórios de recursos educacionais abertos, pode ser útil para a construção da atividade. Ela deve ser realizada até 13 de junho de 2018.

E o segundo momento é a mediação pedagógica online do módulo desenvolvido anteriormente. Vocês devem acessar os cursos de dois colegas e participar das atividades propostas por eles até 16 de junho, assim como realizar a mediação no seu curso com os colegas que participarem dele, até 21 de junho. Habite o fórum Construindo o desenho didático do meu curso para para conversar sobre o texto da referência. Contem comigo!

- Apresentação - Mediação Pedagógica Online
- Leitura - Mediação docente online para colaboração
- Leitura - Desenho didático para a educação online
- Coordenadas para a elaboração do desenho didático
- Banco Internacional de Objetos Educacionais
- Biblioteca Digital Domínio Público
- Construindo o desenho didático do meu curso



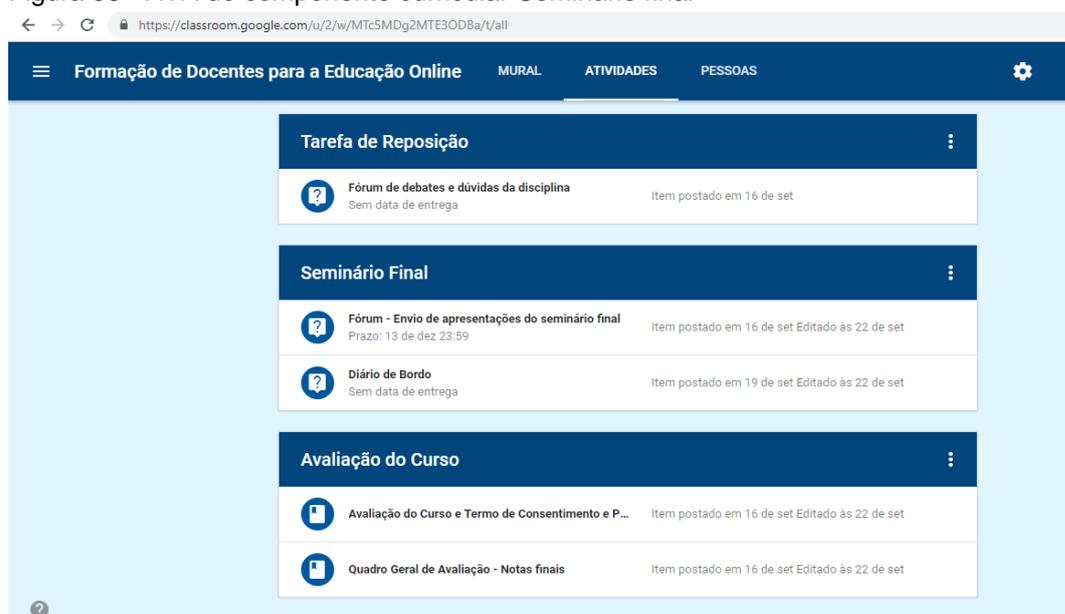
Fonte: dados da pesquisa.

Seminário Final

Enviar as apresentações que serão utilizadas no seminário final com a exposição do curso online criado em interface móvel;
 apresentar presencialmente o desenvolvimento do curso online, contextualizando a proposta de curso e participando da roda de conversa sobre as experiências durante o curso.

Finalizar a narrativa de vida e formação no diário de bordo.

Figura 33 - AVA do componente curricular Seminário final



Fonte: dados da pesquisa.

Muitas narrativas emergiram após a proposição dessas ambiências formativas. Das conversas estabelecidas em ambientes virtuais e presencialmente, dos relatos dos usos de aplicativos, das elaborações de atividades individuais e conjuntas, das postagens dos educandos sobre as vantagens e desvantagens e a interação com os aplicativos, dos áudios e videogravações das aulas e das conversas mediadas com os participantes que foram gravadas por áudio. Tais dados serão analisados para que se compreenda o fenômeno em questão.

Constantemente me questiono: como a rebeldia do cotidiano será observada na pesquisa? Muitas questões ainda despontam nesse período inicial da pesquisa, mas a cada plano e perspectiva que se apresentam, as questões são respondidas e se renovam. Muitos questionamentos estarão presentes, cabe a mim serenidade para escolher caminhos éticos e que respeitem os praticantes da pesquisa e a mim.

3.3.2 *App-teaching* na cidade

O dispositivo *App-teaching* na cidade priorizou os usos de aplicativos em processos de educação nas cidades em hipermobilidade. A educação atua como formadora do cidadão em sua integralidade, incluindo sua cultura, memória e formas de existir no mundo contemporâneo. Atuar de acordo com uma educação sem muros potencializa uma proposta voltada para interações cidadinas, sociais, culturais, comunicacionais e educacionais pelo ser humano, para a valorização da formação cidadã.

“*Aprendemos ensinamos nos diversos espaçostempos da cidade, mediados por uma diversidade de artefatos culturais, pelos usos dos dispositivos móveis e pelo digital em rede.*” (ROCHA, 2012, p. 89) As pesquisas de Rocha (2012) nos inspiraram a compreender a educação em hipermobilidade *dentrofora* das redes educativas (ALVES, 2007), nos cotidianos urbanos que formam e transformam, pensando a formação em diferentes contextos, com “*prácticasteorias de vivências nas cidades*” (ALVES, 2010).

Essas ambiências traduziram-se então em atos de currículo *dentrofora* da universidade, em museus, centros culturais, parques, cafés, sala de aula, corredores da universidade, integradas aos usos de softwares sociais da mobilidade, como o Facebook e o Twitter, via celular, compreendendo que não é possível separarmos *prácticateoriaprática* na medida em que ao criarmos os atos de currículo também teorizamos sobre nossas práticas (ROCHA, 2012, p. 89).

Concordando com Rocha (2012), criaremos atos de currículo que promovam aprendizagens em diversos contextos das cidades, possibilitando que os praticantes se autorizem e criem, originando micronarrativas urbanas em hipermobilidade. Aprofundamos novamente o termo “micronarrativas” (JACQUES, 2012), pois ele não se refere a narrativas pequenas ou diminuídas em seu valor, mas as narrativas dos praticantes ordinários das cidades (CERTEAU, 1994), aqueles que vivem as práticas, táticas, usos e astúcias cotidianas, que resistem aos mecanismos autoritários e às estratégias dominantes. Em oposição às macronarrativas das forças sociais dominantes.

Os praticantes usarão o aplicativo do WordPress para publicar as experiências pelas cidades. Após alguns testes com aplicativos de portfólios, sites e diários online, considerei esse aplicativo mais intuitivo e de fácil postagem. Alguns precisavam ter domínio próprio, alguns tinham interfaces e recursos restritos, outros eram em inglês e alguns com usabilidade insuficiente. Realizar a postagem como se fosse uma praticante em deslocamento contribui para que mais usos possam ser feitos, sem desmotivar o compartilhamento diante da dificuldade de manuseio da interface.

O campo de pesquisa ocorrerá ao longo do curso Formação Docente para Comunicação, Cultura e Arte. A proposta é que o dispositivo de pesquisa se desenvolva como projeto integrador de todos os componentes curriculares, de forma interdisciplinar, permeando todo o semestre, sendo considerado o trabalho de conclusão do curso promotor da interlocução entre a comunicação, a cultura e a arte na educação.

A proposta é a realização de experiências pelas cidades em contextos educacionais diversos relacionados aos eixos de formação do curso.

Quadro 2 - Descrição das ambiências formativas do dispositivo de pesquisa *App-teaching* na cidade

Componente curricular	Atividades gerais do módulo	<i>App-teaching</i>
Educação online	Ler o material didático no Prezi sobre Fundamentos da Cibercultura e da Educação online;	Apresentação do Projeto Micronarrativas Urbanas em Hiper mobilidade; escrita no Blog coletivo; e participação no fórum “Um mundo ao nosso alcance, ao toque dos dedos” que versa sobre visitas virtuais aos museus e no Google Arts&Culture.

Figura 34 - AVA do componente curricular Educação Online

INSTITUTO FEDERAL Rio de Janeiro | Educação a Distância

Educação Online

Iniciaremos os estudos com o *Web Livro Social* (um novo formato de livro, interessante que vocês explorem) e com o vídeo da professora Edméa Santos sobre o *Contexto e emergência da educação online*. Anotem os conceitos que julgarem importantes, curiosos ou que geraram dúvidas para a nossa conversa que faremos por meio de chat. A tarefa de reposição para quem não conseguir participar do chat será a elaboração de um planejamento de aula para a educação online, utilizando as tecnologias digitais. E por fim, teremos o fórum “Um mundo ao nosso alcance”, participem intensamente. Conto com a participação de todos nas atividades da disciplina. Bons estudos!

- Apresentação - Fundamentos da Cibercultura e da Educação Online
- Wiki Livro Social - Educação Online: aprenderensinar em rede
- Vídeo - Contexto e emergência da educação online
- Um mundo ao nosso alcance, ao toque dos dedos
- Chat - Educação Online - 21/03 às 20h
- Tarefa de reposição ao chat
- Quadro Avaliativo - Disciplina Educação Online

Fonte: dados da pesquisa.

Saberes Pedagógicos	Ler artigo ‘A Educação na cidade em Paulo Freire’; assistir ao vídeo de Paulo Freire entrevistado no programa <i>Matéria-Prima</i> da TV Cultura; leitura Complementar - livro <i>A educação na cidade</i> , de Paulo Freire; e videoconferência e fórum de debates sobre o mapa	Construção do mapa colaborativo com as redes educativas da Baixada Fluminense no Google My Maps; leitura do manual do Google My Maps ³⁶ ; e escrita de si no diário de bordo.
---------------------	--	--

³⁶ Disponível em: <http://docenciaonline.pro.br/moodle/mod/page/view.php?id=4319>

colaborativo no Google My Maps.

Figura 35 - AVA do componente curricular Saberes pedagógicos

INSTITUTO FEDERAL | Educação a Distância
Rio de Janeiro

Material de apoio

- A Educação na cidade em Paulo Freire
- Paulo Freire entrevistado no programa 'Matéria Prima' da TV Cultura
- Leitura Complementar - Livro "A educação na cidade" de Paulo Freire

Mapa colaborativo com as redes educativas da Baixada Fluminense

- Acesso ao Google My Maps - Até o dia 17 de maio às 23:55 (Prorrogado)
- Manual do Google My Maps

Interfaces de comunicação da disciplina

- Endereço de acesso para a videoconferência - Dia 25 de abril às 20 horas
- Fórum de debates - Participação até o dia 17 de maio às 23:55 (Prorrogado)
- Diário de Bordo - Até o dia 17 de maio às 23:55 (Prorrogado)
- Quadro Avaliativo - Disciplina Saberes Pedagógicos

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 36 – Imagem do manual do Google My Maps com as orientações para uso.

🔄 Não seguro | docenciaonline.pro.br/moodle/mod/page/view.php?id=4319

Passo 1. Acesse o site https://drive.google.com/open?id=1ve_ABavGy6MVTQ7ZtsSYQcwglmY9MrV&usp=sharing e faça login com sua conta do Google;

Passo 2. Esta é a interface do My Maps no desktop. Em "Base Map". É possível escolher o estilo de imagem do seu mapa, que pode ser de satélite, mapa tradicional ou outras opções (sete no total);

Passo 3. Utilizaremos o Mapa "Micronarrativas Urbanas em Hipermobilidade - IFRJ", o título da camada é Baixada Fluminense. Vocês não precisarão incluir camadas, apenas utilizar a camada Baixada Fluminense conjuntamente, incluindo pontos, de forma a adicionar conteúdo ao mapa.

Passo 4. A proposta é incluirmos espaços de educação, comunicação, cultura e arte ao mapa. Para incluir um ponto no mapa, basta clicar em adicionar marcador no ícone de marcação (o quarto, da esquerda para a direita, abaixo da barra de buscas), conforme imagem a seguir:

Fonte: elaborado pela autora.

Educação e
Comunicação

Leitura do Painel Didático sobre Educomunicação no Padlet;
jogar o game Comenius e direcionar o olhar para as práticas educacionais na cidade;
ler apresentação sobre Transmídia; e
Participação na videoconferência.

Transmidar com aplicativos a experiência com o game Comenius e postar na Galeria Transmídia.

Figura 37 - AVA do componente curricular Educação e Comunicação

INSTITUTO FEDERAL Rio de Janeiro | Educação a Distância

mídia-educação. Vocês devem jogar, criar um relato (em transmídia) sobre essa experiência e postar na interface Galeria Transmídia disponibilizada no Moodle. Terça-feira, dia 09 de abril, faremos uma videoconferência às 20 horas para falar sobre o conteúdo, os textos da disciplina, o jogo e a transmídia. Participem!!! A nota da disciplina será computada dessa forma: máximo de 3 pontos para os comentários no Padlet, 5 pontos para o relato e a transmídia do Game Comenius e 2 pontos para a participação na videoconferência. Bons estudos!

- Painel Didático - Educomunicação
- Game Comenius
- Apresentação - Transmídia
- Transmidando a experiência com o jogo - Até 15/04/19
- Oculto para estudantes
- Galeria Transmídia - Transmidando a experiência com o jogo - ENTREGA NO FÓRUM
- Oculto para estudantes
- Videoconferência - acesso
- Tarefa de Reposição - Videoconferência - Até 16/04/19
- Fórum de dúvidas e debates - ENTREGA TRANSMÍDIA ATÉ 19/04/19
- Leitura complementar - Com humor e Paulo Freire
- Quadro Avaliativo - Disciplina Educomunicação

Fonte: dados da pesquisa.

Vivências docentes I

Ler as dicas de intervenções urbanas;
chat sobre intervenções educativas nas cidades; e
realizar as errâncias pela cidade.

Elaborar intervenções educativas nas cidades com o uso de aplicativos e tecnologias diversas.

Figura 38 - AVA do componente curricular Vivências docentes I

The figure shows two screenshots of the AVA interface for the course 'Vivências Docentes I' at Instituto Federal Rio de Janeiro. The top screenshot displays the main content area with a welcome message, a description of the course objectives, and a list of resources including 'Dicas de Intervenções Urbanas', 'Dicas de Intervenções Urbanas II', 'Intervenções educativas nas cidades', 'Chat Vivências Docentes I - dia 20 de maio às 20 horas', and 'Fórum de dúvidas e debates'. The bottom screenshot shows a list of resources including 'Fórum de dúvidas e debates', 'Quadro Avaliativo - Disciplina Vivências Docentes I', and a section titled 'Visitas Técnicas' which includes 'Normas gerais para a realização de visitas técnicas', '1 - Museu de Arte do Rio', '2 - Centro Cultural Banco do Brasil', '3 - Circuito de Herança Africana', 'Relatório para visita técnica individual', and 'Fórum de dúvidas e debates'.

Fonte: dados da pesquisa.

Vivências docentes II Acompanhamento das Escrita no blog coletivo; e
 Vivências docentes inclusão das intervenções
 (intervenções educativas nas educativas elaboradas no
 cidades); e curso no Google My
 envio das apresentações do Maps.
 seminário.

Figura 39 - AVA do componente curricular Vivências docentes II

INSTITUTO FEDERAL | Educação a Distância
Rio de Janeiro

Vivências Docentes II

Olá, turma! Chegamos na última disciplina do curso. A proposta é realizar o acompanhamento das atividades de vocês por meio do fórum (2 pontos), postem o relato de como tem sido o desenvolvimento e a vivência educativa. Depois realizem a postagem (similar à postagem no fórum) no blog coletivo da turma, em especial contando a relação da comunicação, cultura e arte com a Baixada Fluminense e o trabalho final de vocês (3 pontos). O terceiro passo é a inclusão dos pontos visitados na disciplina Educação e Cultura e as iniciativas culturais criadas por vocês no Google My Maps (2,5 pontos). E, por último, enviem até o dia 10/06 o vídeo (com duração de, no mínimo, 1 e, no máximo, 2 minutos sobre o trabalho de vocês) e a apresentação no power point (com duração de 7 minutos para explicar à "banca" de professoras a realização da intervenção educativa) valendo 2,5 pontos.

- Acompanhamento das Vivências Docentes
- Escrita no blog coletivo
- Inclusão dos pontos culturais no Google My Maps
- Envio das apresentações do Seminário

Fonte: dados da pesquisa.

Seminário Interdisciplinar de Comunicação, Cultura e Arte

Participação dos praticantes de da pesquisa na comissão organizadora do seminário; e leitura das orientações para a organização do seminário e apresentação dos trabalhos.

- Organização do seminário e apresentação de trabalhos.

Figura 40 - AVA do componente curricular III Seminário Interdisciplinar de Comunicação, cultura e arte

III Seminário Interdisciplinar de Comunicação, Cultura e Arte

Nesta disciplina discutiremos a organização do III Seminário Interdisciplinar de Comunicação, Cultura e Arte e aspectos relacionados a suas apresentações ao longo do Seminário.

Conforme acordado, vocês serão a comissão organizadora do Seminário.

Neste ano, estamos propondo um novo formato. O III Seminário Interdisciplinar de Comunicação, Cultura e Arte fará parte da programação da II Bel Cultural, que ocorrerá no dia 15/06/19, das 10:00h às 17:00h, no IFRJ campus Belford Roxo. O nosso seminário contará com as apresentações de vocês, fruto do que estão construindo na disciplina Vivências docentes I.

-  Comissão Organizadora - Debates
-  Orientações: organização do seminário e apresentação dos trabalhos
-  Quadro avaliativo - Disciplina Seminário

Fonte: elaborado pela autora.

Figura 41 – Registro do III Seminário Interdisciplinar de Comunicação, cultura e arte



Fonte: gravação realizada no IFRJ, campus Belford Roxo, pela professora Milena Quattrer do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

A seguir apresentaremos as experiências pelas cidades propostas durante o componente curricular Vivências Docentes I.

Quadro 3 - Experiências pelas cidades do componente curricular Vivências Docentes I

Local	Informações	Curadoria
Museu de Arte do Rio	DATA: 19/3/19 HORÁRIO: 13 horas (na Bilheteria do Museu de Arte do Rio (MAR) ENDEREÇO: Praça Mauá, 5, Centro. CEP	Exposição <i>Arte Democracia Utopia - quem não luta tá morto</i> “Sem ter pretensão de apresentar um panorama conclusivo, exposição traz exemplos do pensamento utópico que marca a arte brasileira recente. Trabalhos

20081-240 – Rio de Janeiro/RJ.

(<http://www.museudeartedorio.org.br>)

A escolha dessas exposições se deu pelas temáticas necessárias aos debates no curso: democracia e feminismo.

artísticos realizados em momentos passados também estarão presentes, além de propostas e ações realizadas por grupos comunitários, associações e outras articulações da sociedade civil que visam à construção de estruturas de atuação política e social.”

(<https://museudeartedorio.org.br/pt-br/exposicoes/proximas?exp=5300>)

Exposição *Mulheres na Coleção MAR*

“O Museu de Arte do Rio, sob a gestão do Instituto Odeon, abre ao público no dia 16 de novembro a exposição *Mulheres na Coleção MAR*. Em diálogo com o Festival Mulheres do Mundo (Women of the World), do qual o MAR é parceiro estratégico, a mostra apresenta um recorte de obras de mais de 150 artistas brasileiras e estrangeiras que integram o acervo. Estão presentes artistas como Tarsila do Amaral, Tomie Ohtake, Beatriz Milhazes, Güler Ates, Marie Nivouliès de Pierrefort, Abigail de Andrade, Louise Bourgeois, Neide Sá, Jenny Holzer, Leila Danziger, Regina Silveira, Vânia Mignone e Célia Euvaldo.”

(<https://www.museudeartedorio.org.br/pt-br/exposicoes/atuais?exp=5423>)

Centro Cultural Banco do Brasil

DATA: 10/4/19
HORÁRIO: 13 horas (na Bilheteria do Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB))

ENDEREÇO: Rua Primeiro de Março, 66 - Centro, Rio de Janeiro/RJ.

(<http://culturabancodobrasil.com.br/portal/rio-de-janeiro/>)

A escolha dessa exposição ocorreu pelo entrelaçamento possível entre comunicação e educação.

Exposição *Dreamworks animation: a exposição – uma jornada do esboço à tela*

“A exposição reúne 400 itens de acervo do estúdio DreamWorks – muitos nunca exibidos antes –, entre desenhos, storyboards, máscaras, mapas, fotografias, pôsteres, pinturas e artes originais de filmes como *Madagascar*, *FormiguinhaZ*, *Kung Fu Panda* e *Como Treinar Seu Dragão*.

“É uma oportunidade para discutirmos os conceitos e diferentes áreas envolvidas na produção de uma animação (ideias, roteiros, esboços, softwares de modelagem 3D, trilha sonora, tipos de locações etc.).

Circuito Histórico e Arqueológico da Celebração da Herança Africana – Instituto dos Pretos Novos

DATA: 8/5/19
 HORÁRIO: 13 horas (na estátua do Largo da Prainha)
 ENDEREÇO: Rua Sacadura Cabral, 75 – Largo da Prainha – Estátua Mercedes Batista – Rio de Janeiro/RJ.
<http://portomaravilha.com.br/circuito>

A escolha do circuito de herança africano ocorreu pelo necessário debate racial e o fato do circuito ser apreciado a partir de uma caminhada, como a proposta dessa pesquisa e por ser um patrimônio cultural importantíssimo para o Rio de Janeiro.

“Nas últimas décadas, em particular, após o início das obras do Porto Maravilha, estudos e escavações arqueológicas trouxeram à tona a importância histórica e cultural da Região Portuária do Rio de Janeiro para a compreensão do processo da Diáspora Africana e da formação da sociedade brasileira. Achados arqueológicos motivaram a criação, pelo Decreto Municipal n. 34.803, de 29 de novembro de 2011, do Grupo de Trabalho Curatorial do Circuito Histórico e Arqueológico da Herança Africana, para construir coletivamente diretrizes para implementação de políticas de valorização da memória e proteção deste patrimônio cultural.”

Fonte: elaborado pela autora.

Durante o curso fizemos experiências pelas cidades de duas formas: intencionais (em conjunto com os praticantes do curso) e livres (podendo ser individuais ou coletivas, com combinações entre os praticantes). Entre as experiências intencionais, fizemos três visitas. A primeira, ao Museu de Arte do Rio, no dia 19 de março de 2019, nas exposições Arte Democracia Utopia - quem não luta tá morto e Mulheres na Coleção MAR; ao Centro Cultural Banco do Brasil, no dia 10 de abril de 2019, na exposição Dreamworks animation: a exposição – uma jornada do esboço à tela e, por fim, no Circuito Histórico e Arqueológico da Celebração da Herança Africana – Instituto dos Pretos Novos, no dia 8 de maio de 2019, na Região Portuária do Rio de Janeiro para a compreensão do processo da Diáspora Africana e da formação da sociedade brasileira, pensando a valorização da memória deste patrimônio cultural do nosso país. Entre as experiências livres, os praticantes exploraram redes educativas da Baixada Fluminense, como bibliotecas comunitárias, teatros, museus, centros culturais, escolas, pré-vestibulares comunitários, espaços de *coworking* e universidades.

(In)conclusões

O método da pesquisa-formação na cibercultura delineou minhas ações para a investigação, como um caminho que foi percorrido com muito entusiasmo até o momento em que senti necessidade de incluir mais algumas trilhas que me ajudariam a chegar a um ponto especial, um ponto novo onde a vista é diferente, mas também é recompensadora. Esse não é um ponto final, é um recomeço, um ponto que ainda não foi explorado. São trilhas experimentais, elas ainda não foram pavimentadas e estão ligeiramente obscuras, mas é como se fosse o caminho para uma praia deserta.

Chegando lá vejo a pedagogia da hipermobilidade e a pesquisa-formação em hipermobilidade. Os praticantes da pesquisa estão lá também, eles seguiram essa trilha nova junto comigo e foram contando como era fazer esse caminho. Fui anotando tudo no meu celular, tirando fotos e marcando pontos no Google My Maps para não me perder quando fosse realizar esse caminho com outros praticantes no futuro. Replicar todos os passos que esses primeiros desbravadores fizeram vai me ajudar a chegar sem me perder na próxima vez que eu for.

Provavelmente esse caminho não estará da mesma forma, pois novas árvores crescem, a chuva borra o traçado no chão, as pessoas que estarão comigo possuem necessidades diversas e fazem esse percurso em um tempo diferente. Eu também serei outra, não mais com o mesmo olhar de antes, pois terei aprendido coisas novas, sentido emoções outras, meu celular já terá outras funções que me ajudarão a chegar nesse destino de uma forma diferente. Sobre o que os celulares nos reservam e outras reflexões ciberculturais serão as próximas considerações.

O gesto usado para significar “telefone” revela a idade de qualquer um. Ainda existe gente que toca uma manivela imaginária perto do ouvido quando quer dizer, de longe, “me liga” ou “vou te ligar”. Para a grande maioria da população, esse é um gesto sem sentido. O que manivela tem a ver com telefone? Antigamente, muito antigamente, todos os telefones tinham manivela. O telefone original era com manivela. Quando Alexander Graham Bell fez o primeiro telefonema da história, ligando para um assistente na sala ao lado, usou a manivela. (E não é verdade que o assistente ao atender, disse: “Quem fala?”.) Mas hoje girar a mão como quem gira uma manivela ao lado da cabeça só significa que a pessoa é maluca. Ou muito antiga. (...) Curiosamente, não existe nenhum gesto semafórico que imite a ação de digitar os números num telefone moderno. Talvez porque um dedo sendo espetado repetidamente no ar acabasse sendo um gesto mais grotesco do que expressivo e, como a manivela fantasma, despertasse dúvidas sobre a sanidade mental do mímico. A digitação foi esquecida e hoje a representação universal do telefone é a mão no ouvido com mindinho e o dedão estendidos. É um gesto definitivo, porque só pode significar telefone, sem mal-entendidos possíveis. E é um gesto recente que demorou, estranhamente, a ser adaptado, pois também valeria para os fones antigos, se alguém tivesse pensado nele antes. Mais uma prova de como a humanidade, às vezes, demora para descobrir o óbvio. O mindinho e o dedão estendidos valerão como mímica até que chegue a era dos telefones implantados na gente. Quando ninguém precisará mais sinalizar “me liga” ou “vou te ligar”. Pois estará todo mundo permanentemente ligado com todo mundo.

VERÍSSIMO, 2018, p. 60-61

4. RECONFIGURAÇÕES CIBERCULTURAIS EM TEMPOS DE HIPERMOBILIDADE

Essa nova mobilidade informacional, a mobilidade tecnológica (a dos dispositivos), pode permitir uma nova maneira de compreender, dar sentido e criar vivências no espaço das cidades contemporâneas.

LEMOS, 2010, p. 164

A previsão de Lemos (2010) de que a mobilidade informacional poderá instaurar novos modos de viver em sociedade se cumpriu. Onze anos depois, as vivências em hiper mobilidade se intensificaram, os dispositivos móveis tornaram-se nossos grandes acompanhantes, para o bem e para o mal. E a previsão de Luís Fernando Veríssimo (2018) de que os telefones estarão implantados nos corpos também já são apresentadas por meio de patentes. A comunicação pelo pensamento se aproxima, vivemos em um tempo de algoritmos, inteligência artificial, robótica, internet das coisas, cidades inteligentes, vigilância eletrônica e relações humanos-máquinas imbricadas e inseparáveis.

Adams, no início do ano 2000 já alertava para os fatores negativos que a hiper mobilidade poderia ocasionar para a sociedade, como questões ambientais, sociais e urbanísticas.

“A sociedade ficará mais dispersa. O processo de expansão suburbana se acelerará. As sociedades cujos membros se movem em alta velocidade por grandes distâncias consomem mais espaço. São as viagens de longa distância, rodoviárias e aéreas, que apresentam as taxas de crescimento mais rápidas. Caminhar e andar de bicicleta - modos de locomoção locais, democráticos e ambientalmente benignos - estão em declínio acentuado. Mesmo com motores de movimento perpétuo livres de poluição, haverá consequências ambientais indesejáveis. Uma parte maior do país precisará ser pavimentada para fornecer vagas de estacionamento; as estradas extras exigidas irão cicatrizar paisagens apreciadas e subdividir ainda mais os habitats de espécies ameaçadas de extinção; será necessário encontrar espaço para aeroportos novos e maiores; aquelas partes do mundo

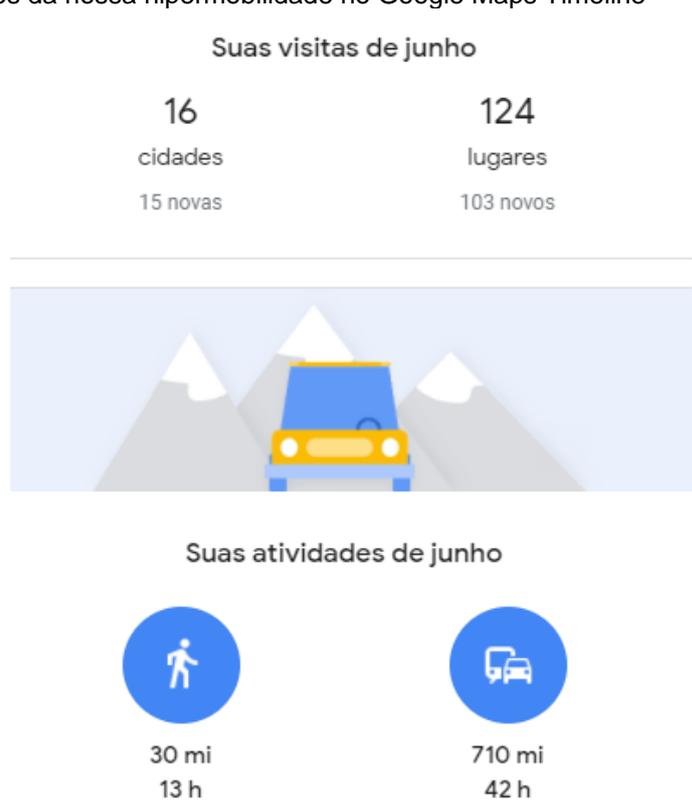
valorizadas por sua remota tranquilidade serão ainda mais invadidas”.
(ADAMS, 2000, s.p)³⁷

Hoje nos deparamos com as alterações apontadas por Adams (2000) e outras também alarmantes: o trabalho está cada vez mais precarizado, com motoristas de aplicativo que substituíram os taxis e entregadores que trabalham em aplicativos de envio de comida, trabalhando em bicicletas alugadas para economizar a gasolina e a compra da moto. Nenhum dos dois exemplos de profissionais conta com direitos trabalhistas e o trabalhador precisa se dedicar exaustivamente, pois as empresas cobram altas taxas para administração dos aplicativos, não sobrando muito para os profissionais em suas taxas de entrega. A disseminação de notícias falsas com uma velocidade enorme, principalmente pelos aplicativos de conversação e de mídias sociais também é um exemplo que pode ser relacionado com aplicativos.

Outro ponto de preocupação é sobre os rastros das nossas informações em hiper mobilidade. Nossos dados são captados hoje pelas grandes empresas de tecnologia e tratados para abastecer diversos setores. Tais rastros podem ser deixados com nosso conhecimento e de forma intencional ou não. Nem sempre percebemos ou recordamos que autorizamos, mas lembramos que estamos sendo observados quando recebemos um e-mail do Google Maps Timeline, por exemplo, com os rastros da nossa hiper mobilidade durante o mês, como pode ser visualizado na foto a seguir e já foi abordado no capítulo metodológico.

³⁷ Tradução da autora. No original: “Society will be more dispersed. The process of suburban sprawl will accelerate. Societies whose members move at high speed over great distances consume more space. It is the long-distance journeys, by road and air, which are experiencing the fastest growth rates. Walking and cycling-the local, democratic and environmentally benign modes of travel-are in steep decline. Even with pollution-free perpetual-motion engines there will be unwelcome environmental consequences. More of the country will need to be paved to provide parking places; the extra roads required will scar cherished landscapes and subdivide still further the habitats of endangered species; room will have to be found for new and larger airports; those parts of the world valued for their remote tranquillity will be further encroached on”.

Figura 42 - Rastros da nossa hiper mobilidade no Google Maps Timeline



Fonte: Google Maps Timeline

Nossos dados estão nas redes, sendo compartilhados para manutenção de sistemas de vigilância, marketing, política, finanças, regulando influências, capital e poder. Essas questões são críticas e geram repercussões sérias, principalmente se pensarmos na promoção da justiça social. Por esse motivo, consideramos importante ressaltar a precarização, a vigilância e a exposição que a hiper mobilidade também pode gerar. Como todas as inovações, assumo que a hiper mobilidade possui fatores positivos e negativos. Contudo, essa pesquisa se situa em um *espaçotempo* de subverção do uso mercadológico e neoliberal, com a reinvenção dessa lógica para uma compreensão criadora, para produção de educações outras, em relação com o mundo para a conscientização e a justiça social. Esclarecidos os fatos, continuamos com nosso raciocínio.

Em 2007, Santaella nos presenteia com o conceito de “espaços deslizantes da hiper mobilidade”, originário das redes em que o espaço digital se ressignifica com a união ao espaço físico no ato da conexão móvel. A autora caracteriza o espaço de hiper mobilidade como uma “intensificação das ligações entre o espaço de fluxos e o espaço de lugar. Ruas, monumentos e praças passam a ser interfaceados pelo espaço de fluxo por meio dos diversos

dispositivos de conexão às informações digitais” (Santaella, 2007, p. 185). Ou seja, é uma evolução do ciberespaço, que se constitui no espaço informacional apresentado através de interfaces digitais aos usuários, destacando-se pela possibilidade de múltiplos ambientes simulados, interação humana, linguagem hipermidiática e outras características. A diferenciação entre os dois espaços (o ciber e o de hipermobilidade) está no fato de que, para o ciberespaço, a questão da geografia física não é preponderante, pois o mundo está ao alcance de um clique. A proposta da interface entre a cidade e o espaço digital não o determina.

Desde que os equipamentos móveis, geolocalizados, tornaram-se computadores miniaturizados que levamos para onde quer que estejamos, que nos conectam com pessoas em quaisquer partes do mundo e que nos dão acesso a um oceano infinito de informações também de quaisquer lugares do globo, entramos em uma era comunicacional que venho chamando de hipermobilidade. O que vem a ser isso? À mobilidade física, a capacidade que temos de nos locomovermos, é acrescida a mobilidade informacional e comunicacional. Por isso mesmo, banda larga, redes sem fio, móveis, são a tônica tecnológica do momento. A hipermobilidade cria espaços fluidos, múltiplos não apenas no interior das redes, como também nos deslocamentos espaço-temporais efetuados pelos indivíduos. Ora, hipermobilidade conectada produz ubiquidade. Quando falamos com alguém ou acessamos informação de qualquer lugar para qualquer outro, em qualquer que seja o momento, estamos na realidade copresentes: em presença tanto no lugar físico que ocupamos, quanto também naquele com o qual nos conectamos (SANTAELLA, 2013c, p. 1).

A era informacional que Santaella (2013c) chama de hipermobilidade foi instaurada com os dispositivos móveis com acesso à internet nas palmas das nossas mãos. A hipermobilidade se diferencia da mobilidade pela possibilidade de nos movermos conectados e com isso produzir sentidos, se relacionar, intervir com autoria, ampliar possibilidades cidadãs, aprender, ensinar e realizar tantos atos em rede que se tornaram comuns na sociedade atual. Como a referida autora afirma, a mobilidade física se entrelaçou com as modalidades informacional e comunicacional, integrando o ciberespaço e a cidade, a cibercidade.

Os dispositivos móveis e a conexão generalizada que proporcionam possibilitaram a existência dos espaços de hipermobilidade, representando a quinta geração entre as gerações das tecnologias comunicacionais, coexistindo com as anteriores. Santaella (2007, p. 199) denomina a quinta

geração de “tecnologias da conexão contínua”, configurando-a como uma “rede móvel de pessoas e de tecnologias nômades que operam em espaços físicos não contíguos” (p. 200). Uma pessoa não precisa estar no mesmo lugar que a outra para compartilhar esse espaço.

Como se pode constatar, são múltiplos os processos de mobilidade que se interconectam. Uma vez que as sobreposições, cruzamentos, interseções entre eles são inextricáveis, parece caber com justeza o termo ‘hipermobilidade’ para caracterizá-los. Hipermobilidade porque à mobilidade física do cosmopolitismo crescente foi acrescida a mobilidade virtual das redes. Com os aparelhos móveis, ambas as mobilidades se entrelaçaram, interconectaram-se, tornaram-se mais agudas pelas ações de uma sobre a outra (SANTAELLA, 2007, p. 187).

A partir da fala de Santaella (2007), podemos perceber a intensificação da mobilidade no entrelaçamento entre a mobilidade virtual e a física. A hipermobilidade é “a mobilidade física acrescida dos aparatos móveis que nos dão acesso ao ciberespaço” (SANTAELLA, 2013, p. 15). Ela proporciona a criação de espaços fluidos e interseccionados a partir da conexão nos deslocamentos no *espaçotempo* em todos os contextos cotidianos, em trânsito, em casa, na escola, nos equipamentos culturais das cidades, entre outros espaços.

A mobilidade em si não é algo inovador, a educação já apostou em tecnologias que contavam com a portabilidade, como os livros e os *walkmans*. O que a diferencia de aplicativos, por exemplo, é a conexão em rede e a autoria que proporcionam possibilidades múltiplas e a potencialização dos usos, como captura de dados para pesquisas, intervenções dos espaços, realidade aumentada, produção de conteúdos, aprendizagem colaborativa, tudo em tempo real e em deslocamento. Em vez de consumir o conteúdo parado em um espaço físico, há ação, intervenção e produção em movimento. Por esse motivo, optamos por trabalhar com a noção de hipermobilidade nesta pesquisa. Situamos o leitor, neste capítulo, com algumas noções basilares da cibercultura importantes para o presente trabalho, também de forma a demarcar nossas opções teóricas e contextualizar o leitor a respeito dos nossos pontos de partida.

Figura 43 - Crianças brincando de tirar selfie



Fonte: <http://notascomentarios.blogspot.com/2019/05/a-alpercata-da-selfie.html>

Com essa doce foto, inicio as reflexões a respeito da cultura estruturada pelas tecnologias móveis, ressignificando formas de ser e estar no mundo, a cibercultura. Na foto, pode-se perceber o movimento das crianças para tirar uma *selfie* (termo em inglês para o ato de tirar uma fotografia de si mesmo). Porém, as crianças não contam com um dispositivo físico para tirar a foto, somente em seus imaginários, já que o objeto nas mãos de quem estaria tirando a *selfie* é um chinelo. Na fotografia, de forma intencional ou não, as crianças sorriem para a foto, demonstram saber o significado daquele ato. E apesar de não contarem com o dispositivo para realizar a fotografia, realizam o movimento em prol da foto, demonstrando a consciência de hábitos e costumes da cibercultura.

Compreendendo a cultura como o “padrão de significados transmitidos historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas”, Geertz (1989, p. 4) reflete a respeito das formas como os homens perpetuam seu conhecimento a respeito da vida. A cultura comunica às gerações maneiras de viver e as atividades realizadas por um tipo de sociedade. A cibercultura está demonstrada na foto de forma simbólica; a partir de um gesto, pode-se perceber em que geração de tecnologias comunicacionais a foto foi tirada.

Por outro lado, com o advento dos dispositivos digitais e das mídias sociais, a aprendizagem adquiriu um caráter distribuído, localizado e autodirigido. Essas novas tendências que concebem a aprendizagem como um processo dinâmico ao longo do tempo e do espaço se refletem nas mídias digitais (Erstad et al., 2013), oferecendo “novas mobilidades” e uma nova conectividade digital (Chayko, 2014). Neste contexto, comunidades com uma diversidade cultural e tecnológica manifesta encontram diferentes oportunidades e barreiras para co-construir identidade, interesses e conhecimentos comuns. Essa diversidade influencia como as comunidades dão corpo e voz aos seus pontos de vista, o que se reflete em suas ações e reflexões (Stornaiuolo et al., 2017; Rajala et al., 2012). (ERSTAD, MIÑO & RIVERA-VARGAS, 2021, p. 11)³⁸.

Erstad, Miño e Rivera-Vargas (2021) anunciam que as tendências de conectividade oferecem novas mobilidades e oportunidades de construção da identidade e de conhecimentos comuns, fundamentais para uma educação de qualidade. As contribuições da web móvel, da conectividade e da ubiquidade são incalculáveis para a sociedade. Novos modos de existir e de se posicionar diante do mundo emergem a partir da hipermobilidade. O acesso se tornou livre e frequente, com a liberdade e a facilidade de obtenção de informação a qualquer momento. No melhor dos casos³⁹, não estamos mais conectados, como algo que acontece em momentos específicos e em determinados espaços físicos, nossos corpos estão conectados, em todo *espaçotempo*.

A revista *Época* publicou uma matéria sobre o impacto do celular em aldeias indígenas. De acordo com a reportagem, “essas ferramentas mudaram completamente o modo de fazer pesquisa. Agora, os estudos são feitos com, e não sobre, os indígenas”, disse Bruna Franchetto, pesquisadora do Museu do

³⁸ Tradução da autora. No original: “Por otro lado, con la llegada de los dispositivos digitales y las redes sociales, el aprendizaje ha adquirido un carácter distribuido, basado en la ubicación y auto-dirigido. Estas nuevas tendencias que conciben el aprendizaje como un proceso dinámico a través del tiempo y el espacio se ven reflejadas en los medios digitales (Erstad et al., 2013), ofreciendo «nuevas movilidades» y una nueva conectividad digital (Chayko, 2014). En este contexto, las comunidades con una manifiesta diversidad cultural y tecnológica encuentran diferentes oportunidades y barreras para co-construir la identidad, los intereses y el conocimiento común. Esta diversidad influye en cómo las comunidades dan cuerpo y voz a sus puntos de vista, lo cual se refleja en sus acciones y reflexiones (Stornaiuolo et al., 2017; Rajala et al., 2012)”. (ERSTAD, MIÑO, & RIVERA-VARGAS, 2021, p. 11).

³⁹ Digo no melhor dos casos sem ignorar as inúmeras potencialidades existentes na era da conectividade, mas considerando a dificuldade de acesso e a conexão limitada que passamos em nosso país.

Índio, para a revista. O professor na escola de Piyulaga (aldeia do povo uaurá no Xingu), Pyrathá, participa de um projeto, ao lado de pesquisadores do Museu do Índio, para a construção de um dicionário eletrônico hipermidiático (também conta com áudios, vídeos ou imagens) Uaurá. Com 200 verbetes catalogados, há exemplos de uso e a tradução para o português (MATSUURA, 2019, n.p.).

Outra forma de adaptar as novas tecnologias à cultura local foi dar nomes a elas. Em uaurá, língua da família aruaque, internet virou enunakuwa — céu aberto para flutuar — e celular yuntagapi — aquele que transmite informações. Professor na escola de Piyulaga, Pyrathá é um dos responsáveis por passar o conhecimento tradicional, sobretudo a língua, para as novas gerações. E a enunakuwa e o yuntagapi são ferramentas poderosas nesse processo (MATSUURA, 2019, n.p.).

A cibercultura possibilitou diversos usos aos referidos povos indígenas para perpetuação de sua história. O caso acima demonstrou praticantes ativos nesse processo; com uso dos dispositivos móveis houve a possibilidade de registro de uma cultura que poderia ser apagada. Complexas operações tecnológicas e de pesquisa são realizadas para que os participantes sejam coautores desse processo e não fornecedores de informações para o projeto. O linguista Helder Perri Ferreira afirma que “com um smartphone, eles têm uma boa câmera e um bom gravador para fazer os registros. A partir do ponto de vista deles” (MATSUURA, 2019, n.p.). Há índios mais jovens entrevistando os mais velhos, para que a história oral seja registrada e preservada em rede. Hábitos e costumes foram reconfigurados a partir da cibercultura, não somente na aldeia do povo Uaurá no Xingu, mas de forma global. Esse é um belo exemplo de utilização dos dispositivos móveis e da conexão.

Ao longo do capítulo, abordarei alguns fenômenos proporcionados pela cibercultura que são mais relacionados à temática da pesquisa, com um recorte especial para os índices de conectividade pensando a educação na pandemia. Importante salientar a tentativa de delimitação aos aspectos conceituais e funcionais do nosso constructo de pesquisa. Considerando a velocidade das transformações sociotécnicas e o tempo de duração de um doutorado, este trabalho não se detém a aspectos técnicos específicos das tecnologias, que são fluidas, voláteis e dinâmicas. Caso fizesse essa opção, poderia sofrer o prejuízo

de escrever um trabalho datado no que se refere às reconfigurações ciberculturais.

Dessa forma, discuto algumas questões como a hipermobilidade; o *espaçotempo* ressignificado a partir da junção entre os espaços físicos da cidade e os espaços informacionais; as mídias locativas, igualmente possibilitadas pelas tecnologias móveis; os dados de conectividade e, por fim, os aplicativos, softwares desenvolvidos para dispositivos móveis.

4.1 Quais são os desdobramentos da cibercultura nessa pesquisa?

Os espaços públicos foram redesenhados, se entrelaçando com as vias informacionais, com as mídias locativas, com os aportes tecnológicos físicos ou intangíveis à disposição, e a cidade como interface para o digital. O praticante circula em ubiquidade pela cidade e nos “territórios informacionais” – os espaços produzidos socialmente e redimensionados pelas tecnologias de comunicação (LEMOS, 2010) –, ou seja, não precisamos mais sair de qualquer espaço físico para entrar no ciberespaço. De acordo com Santos e Weber (2013, p. 288),

[...] temos a constituição de espaços criados pelas redes telemáticas sem fio e espaços físicos, chamados por Santaella (2010) de espaços intersticiais, ou seja, misturas inextricáveis entre os espaços físicos e o ciberespaço, possibilitadas pelos dispositivos móveis.

Santaella (2007, p. 201) compreende os espaços intersticiais como “nascidos da intromissão dos espaços virtuais no seio dos espaços físicos”, uma conceituação simples e de fácil compreensão para a não separação entre os dois ambientes. Não há muros, há a possibilidade de ambos enviarem informações e conversar: do espaço informacional para o físico e do físico para o informacional. Um exemplo é a tecnologia disponível nas estações de aluguel de bicicletas, localizadas em grande parte da cidade do Rio de Janeiro. Por meio de aplicativo no dispositivo móvel, há a informação sobre a disponibilidade de bicicletas em determinadas estações e, após o aluguel, há o rastreamento por geolocalização dos caminhos percorridos pelas bicicletas em movimento nas cidades e em que estações elas são devolvidas. Um exemplo de mídia locativa.

A compreensão desse conceito é de completa importância para a pesquisa, por proporcionar a reflexão sobre a influência da hipermobilidade na

construção de espaços sociais e comunicacionais, possibilitando a criação de experiências urbanas coletivas. Entendemos as mídias locativas como a união das mídias locais às informacionais a partir das tecnologias portáteis, são tecnologias de mobilidade baseadas em lugares e localização. Conecta informação às posições geográficas e atua de forma sensível aos espaços urbanos. O ponto alto das mídias locativas são as interações sociais possíveis por meio das tecnologias móveis, que apresentam a sociabilidade e a comunicação colaborativa como grandes potências.

Nesse sentido, Santaella (2007) apresenta um exemplo de prática cultural, denominada como “anotação espacial” ou “anotação urbana”: “projetos nascentes de mídias locativas que encorajam as pessoas a postar, em localizações geográficas [...] histórias pessoais, pensamentos, alguma informação, chamadas para a ação, trocas entre usuários” (SANTAELLA, 2007, p. 228). As anotações urbanas são postadas a partir da geolocalização do dispositivo móvel, com o sistema de GPS (*Global Positioning System* ou Sistema de Posicionamento Global). Tal prática assemelha-se ao dispositivo de pesquisa que será apresentado posteriormente no presente trabalho, denominado Micronarrativas Urbanas em Hiper mobilidade. Inspiramo-nos em outros referenciais teóricos para a construção, mas o olhar para a proposta de anotação urbana e a perspectiva de trabalho interfaceando cidade e espaço de hiper mobilidade se assemelham.

Em tempos de cibercultura avançada, a mobilidade ganha potência por conta da sua conexão com o ciberespaço. Na era da mobilidade com conexões generalizadas em rede, podemos compartilhar e acessar simultaneamente vários lugares. Estamos diante da potência da ubiquidade, que “destaca a coincidência entre deslocamento e comunicação, pois o usuário comunica-se durante seu deslocamento. A onipresença, ao contrário, oculta o deslocamento e permite ao usuário continuar suas atividades mesmo estando em outros lugares” (Santaella, 2010, p. 17 – grifo nosso). Muito mais que circular pelos espaços urbanos portando a mídia e a linguagem, circulamos agora com a convergência de diversas mídias e linguagens, que se configuram e reconfiguram para além da dicotomia upload e download (SANTOS, 2015, p. 138).

Importante destacar também algumas questões relacionadas aos usos mencionados por Santos (2015). A questão da ubiquidade, por exemplo, é fundamental para poder avançar nos conceitos. Assim como a mobilidade, a

ubiquidade não é uma novidade. Da forma como os *walkmans* possibilitavam a mobilidade, “o rádio e a televisão já insinuavam uma ubiquidade leve” (SANTAELLA, 2007, p. 236). Ao pesquisar no dicionário a palavra “ubiquidade”, temos o seguinte conceito: “qualidade do que está ou existe em todos ou em praticamente todos os lugares” (MICHAELIS, 2019). Como palavras semelhantes, temos “onipresença” e “ubiquação”. A ubiquidade independe da mobilidade para existir, não são conceitos inseparáveis, mas são conceitos que se relacionam, como pode ser visto pelo olhar de Santaella (2013, p. 15): “a hipermobilidade cria espaços fluidos, múltiplos não apenas no interior das redes, como também nos deslocamentos espaço-temporais efetuados pelos indivíduos. Hipermobilidade conectada redundando em ubiquidade desdobrada.”

A ubiquidade “destaca a coincidência entre deslocamento e comunicação, pois o usuário comunica-se durante seu deslocamento. A onipresença, ao contrário, oculta o deslocamento e permite ao usuário continuar suas atividades mesmo estando em outros lugares” (SANTAELLA, 2010, p. 17). Pelo acesso imediato a uma informação disponível em qualquer lugar, comunicação irrestrita, pervasividade, visitas virtuais a espaços diversos e aumento das capacidades humanas, por exemplo, deparamo-nos com o fato de o usuário ter a sensação de estar em vários lugares ao mesmo tempo, em um jogo de presença e ausência. Estou no meu espaço físico e geográfico ou onde meu avatar se encontra, onde a pessoa com quem estou conversando está, onde busco informação, onde realizo uma visita virtual ou em outro lugar remoto? Questões complexas que a cibercultura ocasiona.

Mark Weiser (1991) foi o responsável por introduzir a noção de computação ubíqua e a descrevia como uma tecnologia computacional que estaria acoplada nas pessoas, nas coisas e nos ambientes, de forma tão natural que não seria percebida. Para que essa tecnologia se consolidasse, outras tecnologias deveriam caminhar em conjunto, como as tecnologias móveis e de comunicação. Dessa maneira, é possível que os corpos estejam integrados aos objetos e ao ambiente de forma inteligente, com um ambiente computacional os envolvendo (BARBOSA; BARBOSA, 2019). Podem ofertar serviços personalizados compreendendo o contexto, as preferências e as necessidades dos usuários. Barbosa e Barbosa (2019, n.p.) ressaltam que o grande desafio da computação ubíqua é “disponibilizar a informação certa, no momento certo e da

maneira correta”. Para que isso ocorra é necessário ter precisão e cada vez mais sistemas inteligentes e cientes do contexto.

A cibercultura é multiplicidade, hibridismo, conexão, mobilidade e volatilidade, e não se trata só dos espaços virtuais, mas de espaços intersticiais atualmente. A partir dos dispositivos móveis, estamos em conexão constante, nosso corpo flutua no espaço de hipermobilidade. Sem que sintamos, os corpos, a cidade e o espaço informacional estão imbricados.

O que possibilita tal fato é o tipo de comunicação disponível nos dispositivos móveis, como celulares e tablets. As tecnologias móveis entraram em nossas vidas de forma exponencial, como nunca se viu nas gerações das tecnologias comunicacionais anteriores. “[...] Ela faz crescer em torno dela práticas e protocolos sociais, culturais, políticos, jurídicos e econômicos. Isso tem recebido o nome de ‘ecologia midiática’ que implica a total integração de uma mídia nas interações sociais cotidianas” (SANTAELLA, 2007, p. 232). Os protocolos sociais ressignificados pelos celulares são incontáveis, praticamente todos os serviços cotidianos foram digitalizados, as mudanças culturais foram praticamente instantâneas. A ecologia midiática proporcionada pelos celulares inteligentes foi avassaladora e alterou múltiplas ações humanas.

Os celulares inteligentes se inseriram em praticamente todas as nossas atividades cotidianas, agregando funcionalidades antes inexistentes, substituindo e/ou facilitando operações, ressignificando objetos, digitalizando informações, desmistificando a comunicação em longas distâncias, realizando compras em alguns cliques, direcionando caminhos com os geolocalizadores em tempo real, além das funcionalidades educacionais, como salas de aula virtuais, interfaces de comunicação e conteúdo, leitores de materiais hipermidiáticos, diários online, gerenciadores de conteúdo e tantas outras aplicações de quantidade e qualidade desmedidas.

Além disso, o século 21 será organizado em torno de novas 'máquinas' permitindo 'pessoas' para ser mais individualmente móveis através do espaço, formando pequenas conexões com o mundo 'em movimento'. 'Pessoas' estarão como vários nós em várias máquinas de habitação e mobilidade. O século 21 será o século das máquinas habitadas por indivíduos ou grupos muito pequenos de indivíduos. Habitando (ou internalizando) essas máquinas, os humanos ganham 'vida'. Essas máquinas são miniaturizadas, privatizadas, digitalizadas e móveis; eles incluem walkmans, I-pods, telefones celulares, a televisão

individual, o computador / Internet em rede, o carro / bicicleta inteligente individualizado, 'viagem' de realidade virtual, sites de teleimersão, laptops, organizadores pessoais, conexões sem fio, helicópteros, aeronaves pequenas e inteligentes, e muitas outras ainda por surgir. Essas máquinas estão intimamente ligadas com o corpóreo [ver Bull (2000), no Sony Walkman; e ver Callon et al, (2004)]⁴⁰ (SHELLER; URRY, 2006, p. 221).

Sheller e Urry (2006) acertaram ao prever o nosso século com máquinas miniaturizadas e móveis, transportes inteligentes, viagens de realidade virtual, conexões sem fio em máquinas ligadas ao nosso corpo. A miniaturização tecnológica celular é uma realidade, os celulares serão cada vez menores, até o momento em que se tornarão obsoletos. Um exemplo de tecnologia já inserida em nosso cotidiano com íntima ligação com o nosso corpo são os relógios inteligentes, eles apresentam grande parte das funcionalidades dos celulares com aplicativos próprios, são computadores caracterizados como vestíveis. O espelhamento dos modos de comando de voz já se faz presente com os assistentes pessoais, em breve teremos comandos ou controles pelo pensamento, a partir de chips implantados no cérebro (MARTINS; SANTOS, 2020). Enquanto não se concretizam, nos preocupamos com as tecnologias estruturantes da cultura atual.

Não só a comunicação e a informação ficaram acessíveis de qualquer *espaçotempo*, mas os aplicativos acrescentaram funcionalidades das mais diversas. Os aplicativos são softwares desenvolvidos para os sistemas operacionais dos dispositivos móveis (iOS e Android são os mais conhecidos), como tablets e smartphones, que apresentam a possibilidade de desenvolvimento nativo ou desenvolvimento multiplataforma (sistemas operacionais). Em razão da arquitetura interna do celular ser diferente de um computador pessoal, por exemplo, o desenvolvimento de um aplicativo precisa considerar a leveza, eficiência e ser amigável. O desenvolvimento do aplicativo

⁴⁰ Tradução da autora. No original: "Further, the 21st century will be organised around new 'machines' enabling 'people' to be more individually mobile through space, forming small world connections 'on the go'. 'Persons' will occur as various nodes in multiple machines of inhabitation and mobility. The 21st century will be the century of machines inhabited by individuals or very small groups of individuals. Through inhabiting (or internalising) such machines humans come to 'life'. Such machines are miniaturised, privatised, digitised and mobilised; they include walkmans, I-pods, mobile phones, the individual television, the networked computer/Internet, the individualised smart car/bike, virtual reality 'travel', tele-immersion sites, laptops, personal organisers, wireless connections, helicopters, smart small aircraft, and many others yet to emerge. Such machines are closely interwoven with the corporeal [see Bull (2000), on the Sony Walkman; and see Callon et al, (2004)]" (SHELLER, URRY, 2006, p. 221).

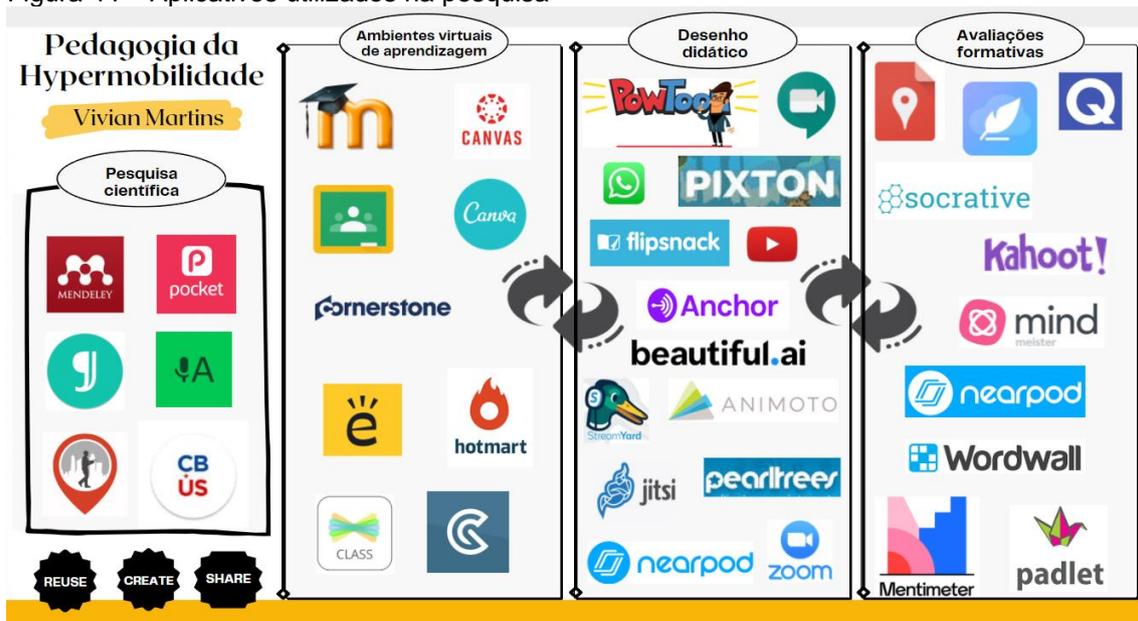
considera que a memória do celular, seu processamento e sua bateria precisam ser poupados.

Aplicativos são desenvolvidos com interface pervasiva, responsiva, personalizada e que atenda às mais diversas demandas do cotidiano do usuário. Pensado inicialmente para a resolução de problemas, evoluiu para objetivos diversos, como serviços bancários, alimentícios, comunicacionais, de transporte, entretenimento, profissionais, GPS, produtividade, recuperação de dados, jogos, produtos e serviços, saúde, finanças, educação e outros, buscando atender às necessidades mais diversas. Podem ser gratuitos ou pagos e ficam disponíveis em lojas online específicas para cada sistema operacional.

Os aplicativos são funcionalidades disponíveis nos dispositivos móveis para potencializar usos dos praticantes ciberculturais. Apresentamos alguns aplicativos que foram ou serão utilizados ao longo do processo formativo, com suas características principais. Lembremos que os aplicativos abordados são um grão dentro de uma infinidade de propostas possíveis e podem ser atualizadas ou descontinuadas, de acordo com as constantes mudanças ciberculturais que agregam e excluem interfaces com o passar do tempo.

Criei uma imagem para ilustrar alguns usos que podem ser feitos, dividi em quatro possibilidades: pesquisa científica, ambientes virtuais de aprendizagem, desenho didático e avaliações formativas. Incluí os ícones dos aplicativos para tornar a imagem mais leve. Mas descrevo na ordem em que aparecem, para facilitar ao leitor. Em pesquisa científica estão Mendeley, Pocket, JotterPad, Transcriber, GPSmycity e Columbus. Em ambientes virtuais de aprendizagem estão Moodle, Canvas, Google Classroom, Canva, Cornestone, Edmodo, Hormart, Seesaw Class e GoConqr. Em desenho didático inclui aplicativos que podem contribuir para elaboração de materiais didáticos e interfaces para interatividade, como Powtoon, Google Meet, Whatsapp, Pixton, Flipsnack, YouTube, Anchor, Beautiful.ai, Animoto, Streamyard, Jitsi, Pearltrees, Nearpod e Zoom. Em avaliações formativas inclui Google My Maps, Diaro, Quizlet, Socrative, Kahoot, Mindmeister, Nearpod, Wordwall, Mentimeter e Padlet. Lembrando que os aplicativos podem ser utilizados com diferentes intencionalidades, distribuí por funcionalidades para facilitar o entendimento.

Figura 44 – Aplicativos utilizados na pesquisa



Fonte: elaborada pela autora.

Todos os aplicativos selecionados possibilitam os mais diferentes propósitos pedagógicos: ambientes virtuais de aprendizagem, repositórios de conteúdo, perguntas e respostas, portfólios, repositório de obras de arte, exposições e visitas a museus, telas digitais, curadorias visuais e outros. Os aplicativos serão utilizados em contextos diversos nos dispositivos de pesquisa criados e podem apresentar versão web ou móvel. Vocês poderão ler a descrição e as imagens dos aplicativos utilizados na pesquisa no apêndice A.

Os desafios que a seleção dos aplicativos envolvem os objetivos que desejamos alcançar, na compreensão de como eles podem provocar rupturas nos processos de *aprendizagemensino* e da aplicabilidade desses aplicativos em diversos contextos, modalidades e componentes curriculares. Optei por trabalhar com aplicativos gratuitos para todos os sistemas operacionais, com possibilidade de mudança de aplicativos com o percorrer do tempo e de novos usos culturais.

(In)conclusões

Para Santaella (2013), estamos vivendo o estágio da conexão contínua; ele “é constituído por redes móveis de pessoas e de tecnologias nômades que operam em espaços físicos não contíguos” (p. 285). Esse estágio afeta diretamente formas de educar e aprender, proporcionando aprendizagens abertas, a qualquer *espaçotempo*, colaborativas, personalizadas e interativas.

Novas modalidades de interlocução são instauradas. Dessa maneira, precisamos pensar que processos educativos que não estejam condicionados às quatro paredes da sala de aula, pois a *aprendizagem* *em* *rede* ocorre atualmente.

Inicialmente, realizamos uma pesquisa bibliográfica para compreender as reconfigurações ciberculturais atuais. Refletimos a respeito da quinta geração da cibercultura de tecnologias da conexão contínua. Também abordamos que essa conexão contínua não é para todos devido à falta de políticas públicas e às desigualdades sociais, que muitas vezes dificultam a aquisição de equipamentos e conexão adequados.

Também divulgamos aplicativos que podem ser utilizados por professores em diferentes contextos e funções. Não nos propomos a oferecer receitas pedagógicas, por compreender que cada realidade se apresenta de uma forma e adaptações são necessárias sempre. Pensamos em oferecer dicas de projetos realizados. Assim, professores de realidades tão díspares como as brasileiras possam se sentir contemplados e criar projetos interdisciplinares inovadores. Concluimos que a educação experiencial, para a criação, colaboração, cidadã, hipermóvel, ubíqua e que leve em consideração as realidades dos estudantes é fundamental no mundo contemporâneo.

5. EDUCAÇÃO ONLINE, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HIPERMOBILIDADE CONECTADOS⁴¹

O fenômeno da formação que se realiza em meio às noções curriculares e na emergência valorada de aprendizagens significativas, uma realização humana complexa, na medida em que apresentam como um processo que se edifica na experiência do sujeito, mediado por suas relações existenciais, sociais e institucionais, implicando transversalidades éticas, políticas, estéticas, culturais, desde a sua concepção até os âmbitos das experiências formativas propriamente ditas.

MACEDO, 2014, p. 15 e 16

“A sala de aula não é um ambiente deslocado do mundo”, reflete Danielle, da turma de Formação docente para educação online, em um fórum de conversação no Google Classroom com o tema Educação e Mobilidade Ubíqua. Foram disponibilizadas duas perguntas para aquecer os debates: “Como vocês utilizariam os dispositivos móveis em suas aulas?” e “Como pensar em mobilidade e ubiquidade na educação contemporânea?” Danielle começou sua fala dizendo não achar vantajoso isolar a escola do processo de transformação da sociedade, como pode ser visto a seguir, na íntegra.

Danielle: A sala de aula não é um ambiente deslocado do mundo. As pessoas que compõem e atuam nesses espaços estão em constante transformação, logo não parece vantajoso isolar a escola desse processo. Nesse sentido, se torna necessário compreender novas formas de absorção de conhecimento, formas estas que mudam nossa relação com o espaço e o tempo. Passamos por um momento de transição em que elementos tradicionais, modernos ou pós-modernos (como alguns defendem) coexistem e criam um contexto em que espaço digital e físico podem se fundir, conforme diz Santella (2013). [...] Algumas atividades que tenham como objetivo instigar a curiosidade dos alunos para além do conteúdo discutido em aula e estimular a busca autônoma pelo conhecimento através do uso de dispositivos móveis, como

⁴¹ MARTINS, Vivian. Pedagogia da hiper mobilidade: o uso de aplicativos na formação de professores. In: ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2018, Salvador. **Anais do XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, 2018.

levantar dúvidas sobre o texto que não estejam contidas no livro didático e sugerir que os alunos pesquisem sobre o tema usando seus próprios celulares para acessar a internet, poderiam, além de aumentar as possibilidades de aprendizado, diminuir certos conflitos em torno da utilização desses aparelhos durante a aula.

Os desafios para pensar em pedagogias contemporâneas são muitos, os conflitos abordados por Danielle são latentes. A praticante menciona um importante tópico: a autonomia para a construção do conhecimento através do uso de dispositivos móveis. Sabemos que a tecnologia por si só não soluciona todos os problemas, ela pode inclusive causar outros, se não for utilizada de forma adequada. É preciso educar para esse uso.

Enquanto vivenciamos o campo, algumas questões perpassam nossas compreensões, principalmente a partir das atividades realizadas pelos praticantes, que contribuem fortemente para ampliar a nossa perspectiva sobre o constructo de pesquisa. Sem considerar completo o nosso olhar, muito pelo contrário, assumimos o inacabamento da pesquisa desde o seu momento inicial. Importante situar que as análises apresentarão possibilidades para a pedagogia da hipermobilidade, não uma receita ou fórmula matemática.

A formação continuada é um momento importante da vida acadêmica, profissional e pessoal dos professores, não sendo tão recorrente como deveria. A precarização docente faz muitos professores se desdobrarem em inúmeras turmas e escolas diferentes; a dificuldade de locomoção, financeira e outros fatores da sociedade contemporânea tornam esse um momento raro. Portanto, deve ser proporcionada com muita responsabilidade e qualidade, tendo em vista o valor atribuído às significativas horas de dedicação do educador à sua formação.

A formação é compreendida por Macedo (2014) como o fenômeno fundante da educação. É por ela e para ela que ações são elaboradas, guiadas por saberes problematizados, contextualizados, críticos e reflexivos. Por ser um processo individual e experiencial, ou seja, acontece a partir das experiências dos envolvidos, não cabe uma explicação à formação. Poderíamos explicar as condições e os dispositivos acionados para que ela pudesse acontecer.

Há formas de nos formarmos melhor para compreender a formação? Macedo (2014) responde a essa questão destacando que é importante compreender a formação em sua complexidade, concretude e reflexão, de forma

crítica. Foi por essa perspectiva que a presente pesquisa se desenvolveu, buscando a formação para autoria docente e a mobilização de saberes para a produção de práticas pedagógicas em hipermobilidade.

Tardif (2002) aponta quatro saberes da docência: saberes pessoais, saberes de formação escolar, saberes da formação profissional e saberes da experiência. Valorizo esses múltiplos saberes como fundamentais para a formação integral do docente, e também de todo ser humano. Em uma formação que promova experiências complexas e que impulsionem saberes profissionais.

Ana Cláudia - Acho que o pensar em mobilidade e ubiquidade na educação contemporânea é exatamente o segredo para a valorização da mesma. Quando não se fala, não se debate, não se mostra o que está acontecendo para os demais professores não se pode esperar que participem de algo. A educação ubíqua e a mobilidade não são expostas aos profissionais da educação, aos alunos ou a população diariamente, a mobilidade até é vista e entendida, mas raramente isso ocorre fora do contexto privado e pessoal do indivíduo. Geralmente a mobilidade só é vista para fins pessoais, pagar contas, falar com os amigos, checar endereços e etc., dificilmente é exposta como um meio de conhecimento e construção do saber. Acredito que não podemos esperar que os responsáveis politicamente pela educação façam essa mediação entre profissionais, alunos, sociedade e novas tecnologias educacionais [...] realmente é da força dos professores e dá vontade dos mesmos em mudar a realidade dos alunos que podemos começar a expor essas novidades diariamente, para outros professores e para pais e alunos. Precisamos lembrar que tudo o que é visto com frequência é lembrado; quando discutimos de forma consciente alguma coisa, nos formamos e desmistificamos esse entendimento, surgem as ideias e a experiência.

A reflexão de Ana Cláudia aponta para a importância da proposição de um dispositivo de pesquisa e formação em/sobre a hipermobilidade, de forma a proporcionar maiores entendimentos sobre a temática, para que professores possam conhecer e valorizar, contando com um olhar reflexivo, consciente e experiencial. Enquanto Jerlan aponta a formação como uma possibilidade para diminuir a aversão ao celular na sala de aula.

Jerlan - É inquestionável que as tecnologias se desenvolveram de forma espantosa e hoje já faz parte do cotidiano da maioria da população. Mesmo em meio a todo esse desenvolvimento, a Educação ainda faz pouco uso desses recursos [...]. É necessário que haja uma integração dos recursos utilizados pelos alunos e a sala de aula, de tal forma que a sala de aula possa entrar no computador, celular, videogame, redes sociais, etc. Para que tudo isso seja possível, é imprescindível o investimento na formação dos professores, para que possam estar aptos a fazer uso desses novos recursos e possibilidades. Atualmente a aversão ao uso de dispositivos móveis

em sala de aula é tão grande, que já há lei que proíbe o uso de celular em sala de aula. Mostrando claramente que os defensores dessa proibição desconhecem os benefícios que o uso que essas tecnologias podem trazer para o processo de ensino-aprendizagem. Para a Matemática, por exemplo, o smartphone pode ser usado para realizar cálculos mais trabalhosos, otimizando o tempo, tal como fazemos ao dividir a conta num restaurante. Há também aplicativos como o Theodolite (que possibilita medir ângulos e trabalhar diversos conceitos da trigonometria de forma prática), o GeoGebra (um app de geometria dinâmica, que permite visualizar e construir diversos conceitos de geometria, funções, progressões e etc), e até mesmo o Google Maps para trabalhar conceitos de medidas, escala e proporção.

Os dois relatos apontam a formação como fundamental para a mudança de paradigma. Em primeira instância para o conhecimento da mobilidade na educação e na sequência para diminuir o desconhecimento e a “aversão” que alguns professores possuem com relação ao uso dos dispositivos móveis em sala. Jerlan complementa apresentando possibilidades para aulas de Matemática, relacionando os aplicativos com a vida, com exemplos como dividir a conta do restaurante e uso do Google Maps para abordar medidas, escala e proporção.

Diante disso, a intenção foi promover reflexões, e transformações nas práticas pedagógicas pensando nos fenômenos da cibercultura, proporcionando novos usos com aplicativos nos cotidianos educacionais dos participantes. Foi possível apreender que a construção de um dispositivo de pesquisa em hipermobilidade foi necessário para que os docentes vivenciem o que Tardif (2002) chama de saberes da experiência.

Nesse capítulo discutiremos sobre a experiência no dispositivo *App-teaching* na escola, desenvolvido durante o curso Formação de docentes para a educação online voltado para o processo formacional dos praticantes para usarem aplicativos em suas salas de aula, presenciais ou online. Apresento os praticantes maravilhosos que fizeram parte desse dispositivo em algumas imagens do cotidiano da pesquisa.

Figura 45 - Praticantes da pesquisa em aulas do curso Formação de docentes para a educação online



Fonte: fotos de Patrícia Freitas, bolsistas de Iniciação Científica que participou do projeto pelo PROCIÊNCIA.

Ao longo da experiência em campo desenvolvemos o dispositivo de pesquisa em hipermobilidade. Informo que outras produções ou narrativas dos praticantes desse mesmo dispositivo serão mencionadas em diferentes momentos da tese para integrar as demais reflexões para a construção da pedagogia da hipermobilidade.

5.1 Educação online, desenhos didáticos, ambientes virtuais de aprendizagem e interfaces móveis⁴²

A educação online adquiriu destaque a partir das reflexões sobre a construção do conhecimento mediada pelas tecnologias digitais em rede. “Com a contribuição do desenvolvimento tecnológico, urge pensar que a aprendizagem não se restringe e tampouco se efetiva somente dentro das instituições educativas”, sugere Barbosa, D. (2008, p. 3). Com os aplicativos inseridos no cotidiano, é necessário criar novas práticas pedagógicas que possam suportar e reforçar a *aprendizagem* *ensino* no ciberespaço, com percursos, contextos e

⁴² MARTINS, Vivian; SANTOS, Edméa. ; DUARTE, Érika F. A educação online e os desenhos didáticos com interfaces móveis: autorias em ambientes virtuais de aprendizagem web e aplicativos. **Debates em Educação**, v. 12, p. 785-804, 2020.

praticantes diferenciados, como mencionado por Flora no curso Formação de docentes para a educação online.

Flora: Provavelmente vivemos hoje uma nova etapa pedagógica, um tanto mais dialógica, mas não menos classista, no que tange a limitação dos recursos. O investimento em educação é para o nosso governo atual algo tão insignificante que limita a evolução curricular que já se mostra urgente e inquestionável. Porém, os poucos recursos e investimentos limitam essa evolução em nossas escolas públicas (do interior e das periferias principalmente). A luta pela evolução educacional, no entanto, impulsiona os docentes a uma contínua formação, formação está que para os professores se tornou vital. Já que a cada dia os novos alunos que adentram nossas salas de aula tem urgência tecnológica e habilidades computacional, se esta é a melhor palavra a ser usada, e dispõem do mundo de informação na palma de sua mão, através dos celulares. No entanto, por mais que para nós, professores das grandes metrópoles, a acessibilidade nas redes tenha se tornado mais "barata e fácil", não é este o cenário real da educação pelo Brasil. Talvez, seja esse o momento de uma evolução na forma de ensinar?! Acredito que caminhamos para isso, mas há ainda muitas barreiras a serem ultrapassadas. Demos o primeiro passo, mas o caminho é longo.

Realmente, o caminho é longo, Flora. São muitas barreiras: políticas, conceituais, de aceitação, de acesso, institucionais, entre outras. Por isso precisamos investir na formação de professores, na valorização da profissão docente e na educação online, que diferente da EAD clássica não prevê autoinstrução, cursos massivos ou mediação docente reativa, ações que caminham para a precarização da docência.

Santos (2014, p. 63) conceitua a educação online como “o conjunto de ações de ensino-aprendizagem, ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas, hipertextuais e em mobilidade”. Percebe-se que ela independe de modalidade: educação presencial, semipresencial e a distância. Pode ser utilizada em cursos presenciais, para potencializar as construções educativas que ali são arquitetadas; nos cursos a distância, acrescentando à EAD clássica fundamentos da interatividade, das comunidades de aprendizagem, da construção colaborativa do conhecimento, da autoria, da coaprendizagem, da docência ativa e das redes de conhecimento; ou nas propostas semipresenciais ou híbridas, combinando os processos tecnológicos com a sala de aula presencial (MARTINS; ALMEIDA, 2020).

Ao refletir sobre educação online, os praticantes criaram nuvens de palavras que contribuiram para nossas reflexões. Eles incluíram tópicos que consideravam importantes para a educação online nas figuras a seguir.

Figura 46 – Nuvem de palavras de Cristiano



Fonte: <https://wordart.com/b67wj417dlqf/word-art>

Cristiano destacou as palavras autoria, redes sociais, cibercultura, ambiente híbrido, desenho didático, hipermedia, web quest. Todas elas são oportunas e fazem parte do mundo da educação online.

Figura 47 – Nuvem de palavras de Rosangela



Fonte: <https://wordart.com/24yikausb3n5/word-art-7>

Rosangela destacou as palavras aprendizagem, tecnologia, aplicativos, interfaces, mobilidade, ubíqua, web e pedagogia. Com palavras diferentes das escolhidas por Cristiano, Rosangela também trouxe noções que permeiam a educação online.

Figura 48 – Nuvem de palavras de Valdinéia



Fonte: <https://wordart.com/xc6xi8pxceis/nea-wa>

Valdinéia incluiu as palavras hipermídia, cibercultura, AVA, EOL, ciberespaço, aprendizagem e software. Começamos a perceber a recorrência de palavras, como aprendizagem, e algumas que sinto falta e que também são fundamentais para a educação online, como a mediação. Pois a perspectiva da educação online não compreende o educando e a aprendizagem em centralidade.

Figura 50 – Nuvem de palavras de Vanea



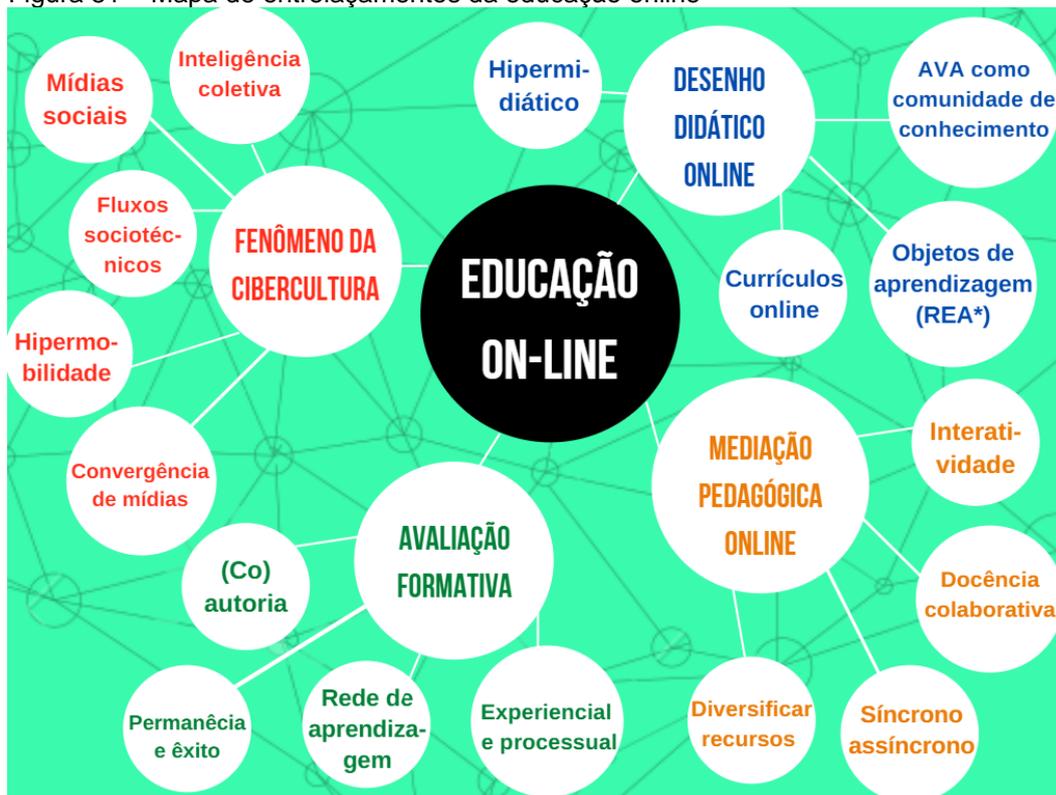
Fonte: <https://wordart.com/c2bb4kqbj9u0/nuvens-de-palavras>

Vanea apresentou wikis, fóruns, chats, AVA, circular informações, fluxo, comunicação, tecnologias digitais, produzir, *cloud*, conexão, armazenar, *word*, arte, assíncrono, síncrono, educação e EOL. Acrescento às noções expostas nas nuvens de palavras dos 5 praticantes a reflexão de Ana Cláudia que ressalta a necessidade de mediação, ato que considero fundamental para a educação online e que não foi contemplada nas núvens.

Ana Cláudia: Nos dias atuais os dispositivos móveis podem ser usados de diversas maneiras, desde a utilização dos mesmos para alguma pesquisa rápida em sala de aula, até a interação social e educacional fora do período escolar. Devemos pensar que a mobilidade hoje tão presente em nossas vidas é capaz de suprir dúvidas acadêmicas em segundos, é capaz de motivar os alunos ao conhecimento na educação online. Contudo, não podemos esquecer das mediações entre estes fatores, conduzir o aluno ao bom uso dessa modernidade para favorecer o conhecimento é de suma importância.

Crio o mapa de entrelaçamentos da educação online inspirada nas palavras dos praticantes ciberculturais, com os referenciais teóricos sobre educação online e em minha experiência de *professorapesquisadora*.

Figura 51 – Mapa de entrelaçamentos da educação online



* REA = Recursos educacionais abertos.

Fonte: elaborado pela autora para artigo em coautoria (ALMEIDA; MARTINS; BARBOSA; TRANCOSO, 2021).

A realização dessa síntese temática que chamamos de mapa de entrelaçamentos contribuiu para a produção de sentidos diversos. Um deles diz respeito à noção de educação online, sendo compreendida como uma prática educacional inspirada pelas emergências da cibercultura, independente de modalidade, que pressupõe a construção de um desenho didático hipermidiático, a mediação pedagógica colaborativa e a avaliação formativa, experiencial e processual. Sem centralidade em nenhum dos atores, a educação online ocorre em uma rede de aprendizagens e de subjetivações, contando com a inteligência coletiva para o desenvolvimento de uma comunidade de conhecimentos e práticas cidadãs.

Há desenhos didáticos mais instrucionais, em que docentes orientam estudos, leituras, tiram dúvidas de conteúdos e administram a agenda do sistema. Cada aluno faz suas tarefas, prestando conta das atividades quase sempre individualizadas. Isso é EAD. Alunos aprendem e se formam. Mas preferimos investir em mais comunicação na cibercultura e, para tanto, insistimos no ONLINE. Sendo assim, não

é a materialidade do digital em rede que garante a educação online. O que a garante é o currículo que forjamos na mediação interativa e hipertextual da comunicação e da produção do conhecimento em rede (SANTOS, 2020, s.p.).

Santos (2020) nos apresenta com a diferença entre educação a distância e educação online, destacando currículo, mediação e produção do conhecimento em rede para o desenvolvimento da educação online. A educação online é amparada pela interatividade, afetividade, colaboração, coautoria, aprendizagem significativa, avaliação adequada, mediação docente implicada, relação entre síncrono e assíncrono e outros, buscando a visão de que aprendemos qualitativamente nas trocas e nas construções conjuntas. Estabelecendo comunidades de conhecimento mediadas pelo digital em rede, mas não somente por ele, o que caracteriza a educação online é a arquitetura pedagógica e não a tecnologia digital em si. Importante destacar esses conceitos, pois são pilares para a construção da pedagogia da hipermobilidade.

O fenômeno de autoria na docência online é proporcionado pela evolução cibercultural, marcada pela reconfiguração, transfiguração e pela mixagem (ou *mashup*, como observado em algumas literaturas sobre o tema). Ele pode ser atualizado também com a possibilidade de mesclar e criar produções únicas com inúmeras possibilidades. É preciso valorizar o cotidiano como *espaçotempo* de múltiplos saberes que emergem da realidade, da prática e não somente da teoria; saberes criados em autorias e manobras ao instituído. A narrativa da praticante Enilda, transcrita de uma gravação de conversas em sala de aula, nos alerta nesse sentido.

Patrícia: você acha que utilizando a animação desenvolveu melhor o conteúdo, como você vê o uso da transmídia nesse caso?

Enilda: eu acho que fluiu melhor a questão do conteúdo, justamente pelo fato dos alunos terem sido chamados a trabalhar comigo, a trabalhar em grupo. Pois uma vez que eles têm essa iniciativa, eles se sentem parte da aula, eles se interessaram em fazer a animação e conseqüentemente para fazer eles vão precisar buscar mais conteúdo, vão precisar pesquisar e trazer novidades para poder criar a animação, enriquecendo assim o momento da aula e do desenvolvimento da pesquisa.

Para Amaral (2020) autoria “consiste na expressão do pensamento,

manifesto numa obra sob diferentes formatos, em que o sujeito, ancorado em suas memórias e em vozes que lhe antecederam, atualiza-as, criando seu próprio espaço do dizer, de forma responsiva e responsável”, as invenções compartilhadas em rede ganham outras dimensões quando os docentes fazem seus próprios usos, cocriando a partir do que fora produzidos pelos autores, ressignificando e atribuindo outros sentidos.

Amaral (2014) acredita que “experiências formativas e agenciamentos de comunicação promovem autorias docente e discente” (p. 132). Concordamos com a afirmação e consideramos o conceito de autoria como fundamental para as experiências de formação de professores, tal pensamento orientou a forma como produzimos o dispositivo formacional, pensando em agenciamentos de comunicação para a promoção de autorias. É preciso que se pense em disparadores ao longo de seus processos formativos para incentivar que os praticantes se autorizem.

Valéria: vencer limites. Hoje, a aula foi para a prática no computador, após o discurso da professora Vivian sobre Mídia, Multimídia, Transmídia entre outros assuntos citados em aula, a prática é fundamental importância para esse curso [...]. Confesso que sou muito ansiosa e quero aprender, criar, praticar e vencer meus limites. A minha vontade em aprender é tremenda. Não quero ficar só neste período, desejo avançar e me aperfeiçoar em educação online.

O diário da formação de Valéria, não somente essa citação, me presenteou com muitas reflexões interessantes sobre nosso processo formacional. Como Valéria narrou aula a aula, surgiram muitas lembranças desse tempo bom, de estarmos juntos em sala. Entre tantas narrativas, destaquei a que fala sobre os momentos práticos em que os praticantes iriam transmidar um anime para criar histórias em quadrinhos, animações, vídeos, podcasts, memes ou *storyboards*. Com o título “vencer limites”, a praticante relatou sobre como a prática desenvolvida no curso a estava deixando ansiosa. O diário é um espaço importante para promover reflexões, compartilhar sentimentos e percepções ao longo da formação e contribui para que eu possa intervir com mediações mais personalizadas. Se você quiser saber o que os praticantes estão pensando, sentindo ou fazendo é preciso perguntar a eles. As perguntas precisam ser promovidas em uma ambiência propícia, um desenho didático que incluía

momentos para que eles se sintam instigados e a vontade para expor seus pensamentos e com uma interface comunicacional que atenda a essa dinâmica, como o diário.

O desenho didático é o planejamento e a execução de um percurso formacional e foi o primeiro passo para a elaboração dos cursos em hipermobilidade. É a estruturação de elementos, objetos de aprendizagem, encaminhamentos e métodos avaliativos capazes de acolher e promover a comunicação, a docência e a aprendizagem online. Uma arquitetura intuitiva e interativa, que proporciona o conhecimento de um saber proposto. Santos e Silva (2009) conceituam desenho didático como uma:

"estrutura de apresentação do conjunto de conteúdos e de situações de aprendizagem compostos e dispostos estrategicamente de modo a serem utilizados pelo docente e pelos cursistas com a finalidade de potencializar a construção coletiva da comunicação, do conhecimento, da docência, da aprendizagem e da avaliação." (SANTOS; SILVA, 2009, p. 01-02)

O desenho didático é a construção da formação online desde o planejamento, passando pela mediação online até a avaliação. É fundante para o curso de educação online, para que os praticantes possam idealizar seus cursos com qualidade. Foi proposto aos praticantes que criassem desenhos didáticos relacionados aos seus contextos educativos. Por exemplo, um professor de história realizaria o planejamento baseado em suas aulas e para as suas turmas, de forma contextualizada e que pudessem replicar o curso produzido ao longo da formação em sua realidade profissional.

O aplicativo Padlet foi usado para socializar os projetos de desenhos didáticos em um mural. Foi sugerido aos alunos que criassem o material didático por meio da transmídia de um texto, um vídeo, um áudio, uma história em quadrinhos, ou o que desejassem. O aplicativo sugerido foi o Comic Strip It! que permite criar histórias em quadrinhos, memes e storyboards com imagens da galeria ou tiradas instantaneamente.

Posteriormente, solicitei que criassem uma atividade para que as pessoas pudessem construir aquele saber coletivamente, poderia ser um fórum, um chat, um cibervídeo ou outros meios, tudo dependeria da perspectiva pedagógica de cada um. Então foi sugerido que incluíssem alguma atividade avaliativa em que

pudessem verificar se aquele saber foi consolidado. Poderiam ser avaliações de diferentes tipos, dependendo do conhecimento que deveria ser avaliado. Uma interface de conteúdo, uma de comunicação e uma de avaliação.

Essas elaborações foram incluídas no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Os aplicativos sugeridos foram: Edmodo, Google Classroom, GoConqr, Seesaw Class, WordPress. O quadro 4 apresenta as funcionalidades desses aplicativos.

Quadro 4 - aplicativos sugeridos aos praticantes para desenvolvimento do desenho didático

Aplicativo	Funcionalidades
Edmodo 	Busca conectar educandos e docentes em colaboração, para organizar os conteúdos educacionais, acessar tarefas, notas e mensagens. Possui uma interface similar ao Facebook, por isso é considerada uma rede social, que conecta pessoas, possui bibliotecas digitais, grupos de aprendizagens, enquetes, calendário, lista de chamada, entre outros.
Google Classroom 	Proporciona criar um ambiente online para criação de atividades, perguntas e tópicos, distribuição de material didático, interatividade com fórum e mensagens privadas, avaliação de trabalhos e acompanhamento do progresso individual dos educandos.
GoConqr 	Plataforma que permite que professores insiram a tecnologia em sala de aula usando Mapas Mentais, Flashcards, Quizzes, Slides e Notas, e use o app para a aprendizagem social e colaborativa ao se conectar com amigos, professores e educandos nos Grupos.
Seesaw Class 	Interface para criação de salas de aula virtuais, com a possibilidade de compartilhamento de fotos, vídeos, desenhos, arquivos, notas e links da internet entre alunos e professores, com a proposta de um portfólio ou uma revista online.
Wordpress 	Programa de código aberto voltado principalmente para a criação de sites, blogs e aplicações via web. Com hospedagem e suporte gratuitos e dezenas de designs e temas para personalizar o ambiente. Pode incluir fórum de conversação, chat, mensagens privadas
Pearltrees 	Interface de curadoria visual e colaborativa que permite aos usuários organizar, explorar e compartilhar qualquer URL que encontrem on-line, bem como fazer upload de fotos, arquivos e anotações pessoais. Os objetos digitais podem ser organizados em coleções e sub-coleções em grupos, com uma curadoria colaborativa, usando um recurso chamado Pearltrees equipes. É um ambiente para recolher, organizar e partilhar conteúdos da internet.
Symbaloo	

	<p>É um aplicativo baseado na nuvem que permite aos usuários a curadoria de conteúdos, organizando e categorizando links da Web na forma de botões, criando uma área de trabalho virtual personalizada acessível a partir de qualquer dispositivo com conexão à Internet. É usado principalmente para organizar recursos educacionais online.</p>
---	---

Fonte: elaborado pela autora.

Para um ambiente virtual de aprendizagem ou uma comunidade de aprendizagem, é preciso que haja vida: debates, encontros, trocas e experiências múltiplas. A narrativa da praticante amplia o nosso pensamento.

Cristiana - Bem, escolhi GoConqr como plataforma de aprendizagem e estou amando. Nossa, o espaço possibilita a publicação de slides, de diversos formatos com textos e imagens e até links para os links. [...] Falar de AVA é muito mais do que é um processo de ensino-aprendizado utilizando novas tecnologias. E compreendo que este é um processo vivo, de construção constante justamente porque estamos nesta era de compartilhamento, de troca de conhecimento, utilizando as tecnologias digitais do ciberespaço em nossas vidas, em nosso cotidiano, em nossos processos de ensino como educadores e como aprendizes.

Cristiana compreende o AVA como um processo vivo e de construção constante, salientando o compartilhamento e a troca de conhecimento tão importantes e necessários para que a educação online se efetive. Santos (2003) conceitua ambiente virtual de aprendizagem como "um espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem, potencializando assim a construção de conhecimentos, logo, a aprendizagem." (p. 163) Propostas pedagógicas com esses objetivos são arrojadas, incentivam a criação, a inventividade e contam com uma docência online ativa. Os ambientes podem ser transformados de acordo com as propostas pedagógicas utilizadas e a criatividade daqueles que se propõem a realizar a educação online.

Uma plataforma com estrutura tecnológica potente, mas sem uma proposta pedagógica arrojada ou interatividade é um simples repositório de conteúdo e caminha em conjunto com as estruturas clássicas da educação a distância e da pedagogia tradicional. É preciso contar com debates, encontros, trocas e experiências múltiplas para um ambiente virtual de aprendizagem ou uma comunidade de aprendizagem.

Após a construção do curso, os praticantes atuaram como mediadores

online. Cada praticante deveria entrar em outros dois cursos e interagir com os materiais didáticos, participar nos fóruns, chats ou outras interfaces interativas e realizar a avaliação proposta. Assim, esses professores teriam a experiência como mediadores online usando esses ambientes virtuais de aprendizagem em outro perfil, não mais o de estudantes.

O projeto que defendemos é voltado para a docência on-line, ativa e interativa, preocupada com processos dialógicos para a construção colaborativa do conhecimento. A composição de uma aula pensando em múltiplas etapas: planejamento, ação, múltiplos atores em interatividade, problematização, artefatos curriculares, avaliação e outras, de forma não linear, coerente com as conexões ciberculturais, sem o foco no conteúdo exclusivamente. Em espaços presenciais e no ciberespaço, a educação online assume um paradigma que congrega a perspectiva comunicacional, com a tecnológica e a pedagógica. As tecnologias podem potencializar as práticas pedagógicas colaborativas, deixando pistas de que não se trata apenas da inclusão das tecnologias em ambiente escolar, mas sim de intencionalidade e de uma transformação no pensamento sobre o ato educativo. Na hipermobilidade essa intencionalidade precisa se ampliar para não acontecer uma dispersão, como apontado por Wladimir.

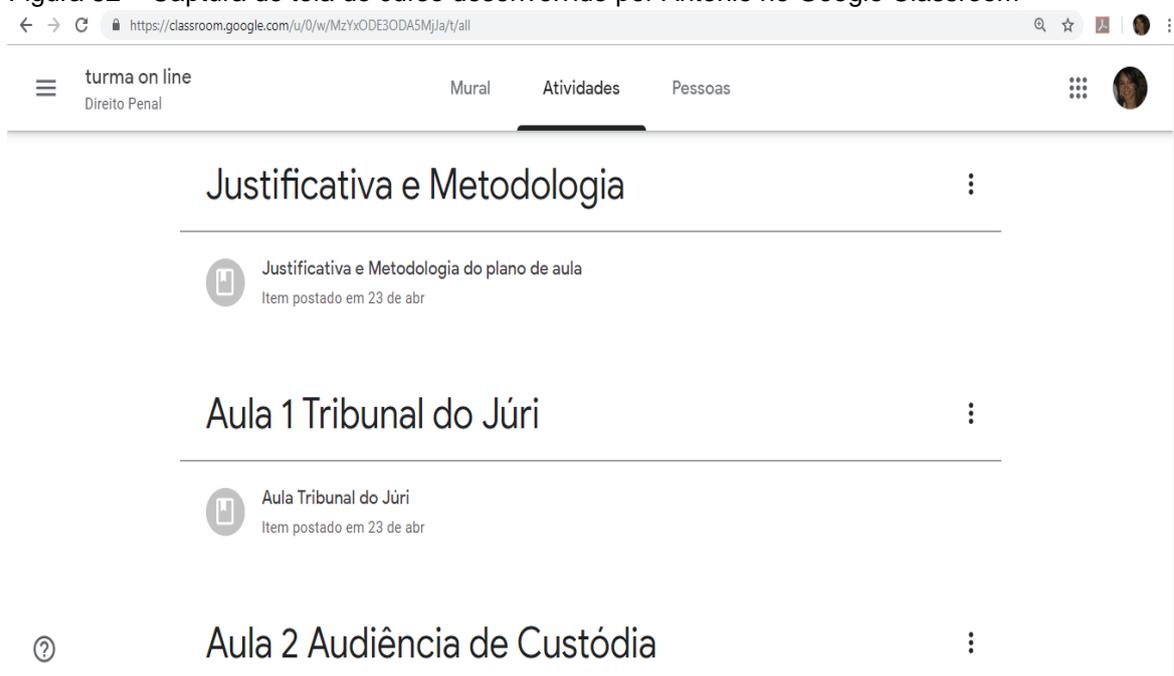
Wladimir – a relação que eu tenho com os aplicativos é de amor e ódio, eu os utilizo de maneira viciante, mas ao mesmo tempo eu procuro separá-los, pois eu acho que tudo o que consumimos na grande rede tem que ter uma intencionalidade, porque senão você se perde em um mar de aplicativos e de possibilidades, senão você acaba pifando na hipermobilidade. As possibilidades são imensas, eu acho que é apenas um arranhão. [...] O avanço que eu tive na criação da proposta online foi o uso de interfaces diferenciadas, foram coisas que eu nunca me veria fazendo. [...] Ela me obrigou a fazer com que a minha intencionalidade fosse direcionada para um determinado aspecto que me obrigou a ter uma sequencialidade [...] e sistematizar o pensamento.

É preciso ter intencionalidade pedagógica ao desenvolver uma proposta em hipermobilidade, com foco, direcionamento, objetivos e orientações claras, para que o estudante não se sinta perdido em um mar de informações. A dispersão de aplicativos foi um problema identificado no campo de pesquisa, ainda buscamos uma solução para tal problema, seja desenvolvendo um aplicativo multifuncional ou encontrando algum que já apresente diferentes

ações, inibindo a dispersão que pode ocasionar em distração e a dificuldade de memória dos celulares. Assumo essa falta, propondo que a questão seja revisitada em pesquisas após a tese.

A seguir, apresento as imagens dos cursos que foram criados pelos praticantes da turma de Formação de docentes para a educação online e suas narrativas. Apresentarei primeiramente as imagens e as narrativas para posterior análise.

Figura 52 – Captura de tela do curso desenvolvido por Antonio no Google Classroom



Fonte: dados da pesquisa.

Antonio - O tema foi audiência de custódia do tribunal do júri. O objetivo foi fornecer ensino qualitativo, dinâmico, interativo, proporcionando aprendizagem de forma participativa com estudantes de direito, visando o ensino da ciência jurídica. Que o cursando consiga vivenciar e aprender, colaborando para o entendimento sobre as constantes transformações que ocorrem dentro e fora do mundo jurídico. A justificativa: verifica-se certo esgotamento do modelo tradicional do ensino de direito, aquele *modus operandi* está sendo questionando. Enquanto o professor está dando aula, a maioria e eu vejo isso lá nos cursos, uns estão discutindo e não estão dando atenção, outros estão acompanhando a aula, outros estão questionando se o que o professor está falando é verdade mesmo. Então o aluno mudou e a educação precisa acompanhar. O estudo de direito ainda é muito engessado, tradicional, com uma linguagem muito própria e de difícil compreensão. [...] Considerando as possibilidades

comunicacionais e pedagógicas da cibercultura, criei o curso com imagens retiradas da plataforma meme generator free para criação de memes e gifs, com vistas a incentivar a criatividade individual de imagens relacionadas com os temas ministrados nas aulas, que possam contribuir para aprendizagens. Foram utilizadas interfaces conceituais, procedimentais e atitudinais, com vistas à integração com a matéria a ser estudada, facilitando a sua compreensão, como áudio, vídeos, textos, publicações, links, fotos sobre os assuntos da aula. [...] As atividades de avaliação são constantes, a cada material colocado havia uma forma de abordagem avaliativa. Porém, eu segui o padrão que estou acostumado, então eu procurei fazer avaliação pelas questões objetivas e discursivas articuladas usando o Google forms. O fórum de debates também foi uma forma de avaliação e eu coloquei os critérios.

Figura 53 – Captura de tela do curso do Cristiano realizado no Moodle

Projeto Ordem Unida Português - Brasil (pt_br) Sargento Granadeiro

7 Segunda-feira
Atividades do dia.

Processos de Aprendizagem
Meta: Apresentar as diferentes formas de aprender e os processos de aprendizagem.
Objetivos específicos:
 Ao final deste tópico, você deverá:

- Saber a importância da Educação;
- Diferenciar Educação de Aprendizado;
- Conhecer as diferentes formas de se aprender;
- Entender como aprendemos;
- Conhecer as atitudes para um bom aprendizado;
- Construir um Mapa Conceitual.

Carga horária: 2 h 20 min

Processos de Aprendizagem

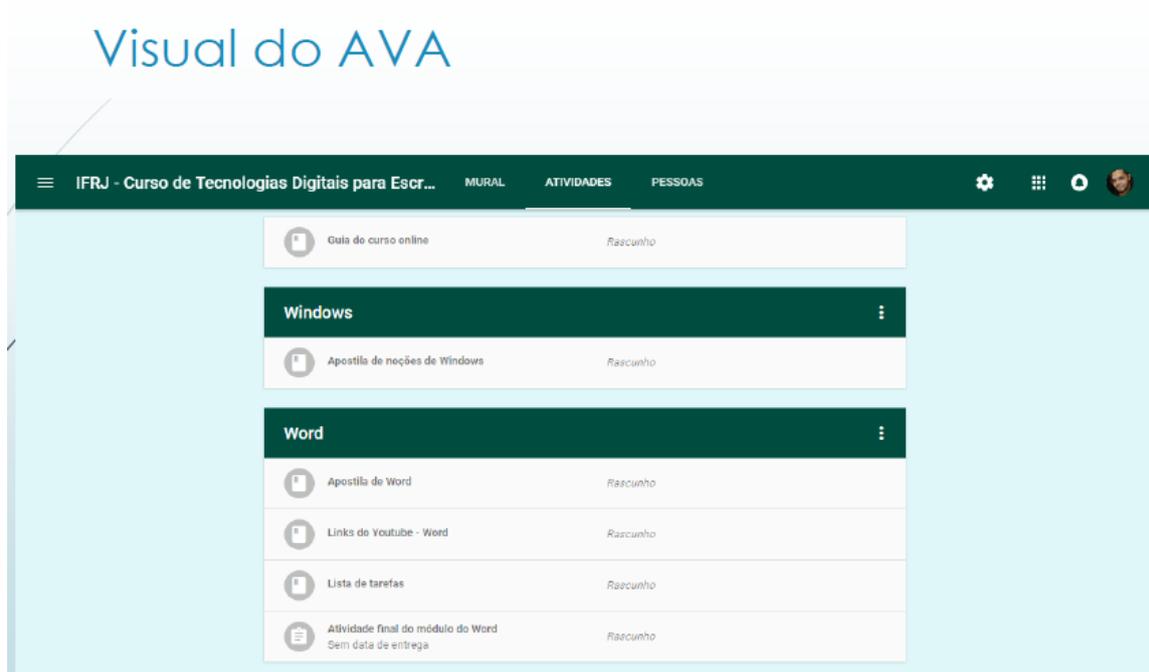
Este livro on-line tem o objetivo de ajudar você a "aprender a aprender", através do conhecimento básico de como funcionam os processos de aprendizagem e quais ferramentas podemos usar para melhorarmos nossos resultados na condução de nossos estudos.

Fórum da animação The Potter

Arrego em Processos de Aprendizagem - Fórum de dúvidas

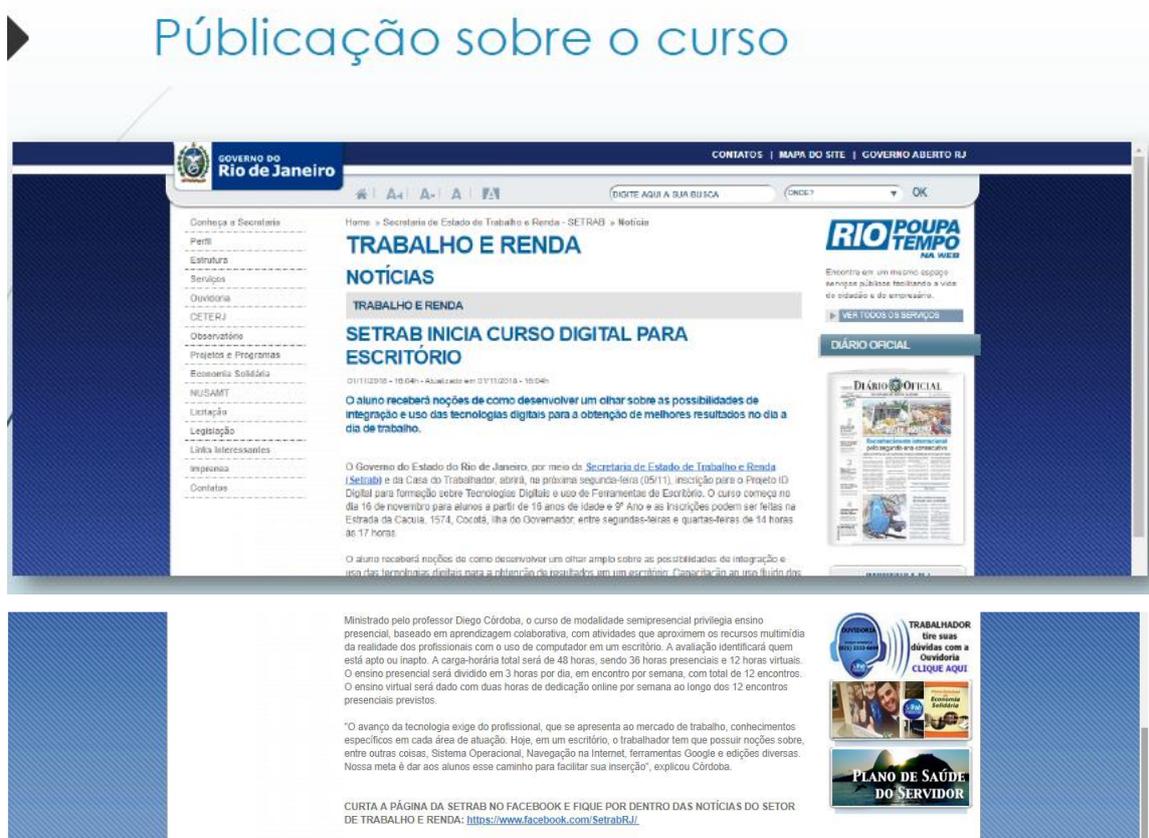
Fonte: dados da pesquisa.

Figura 54 – Captura de tela do curso de Diego realizado no Google Classroom



Fonte: dados da pesquisa.

Figura 55 – Notícia da implantação do curso de Diego na Secretaria de Trabalho e Renda



Fonte: dados da pesquisa.

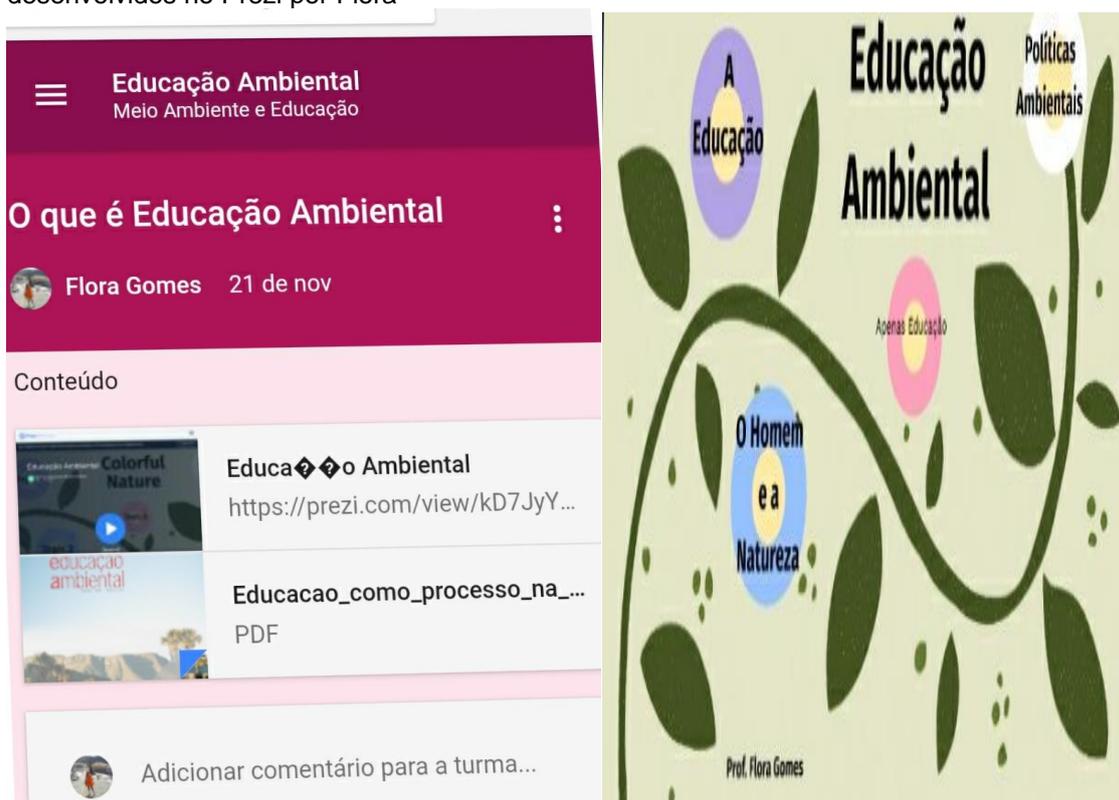
Figura 56 – Capturas de tela do curso desenvolvido por Fernanda no Wordpress



Fonte: dados da pesquisa.

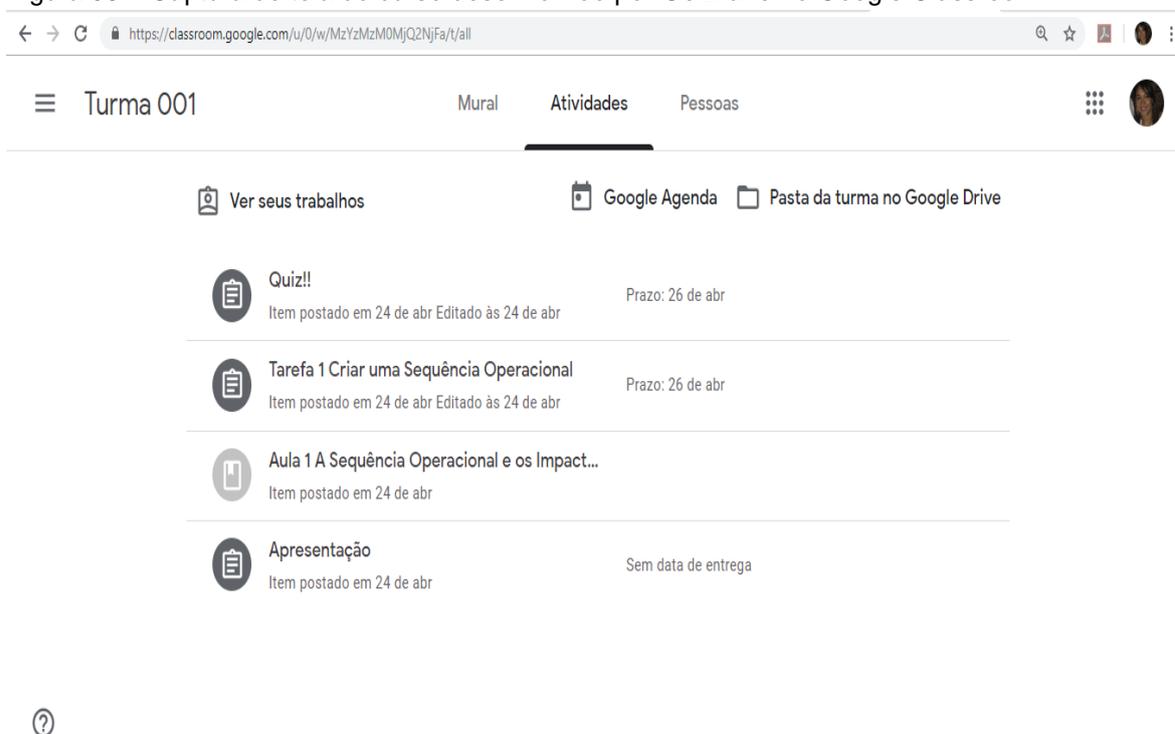
Fernanda - Comecei com o podcasts e fiz uma breve introdução, pedi atividades sobre literatura latino-americana e o que está acontecendo hoje, sobre o muro que o Trump quer construir. [...] A terceira atividade é voltada para o acolhimento, pedi aos alunos que pegassem histórias na família sobre telenovelas e trazer vídeos para a sala de aula, sendo um trabalho interativo. Mas o meu problema com o Wordpress foi que a interatividade não é muito boa. Vamos trabalhar com mediação e só tem os comentários, não teria um espaço maior para interatividade com os alunos e eu senti essa dificuldade com o Wordpress, mas se eu pudesse escolher uma plataforma melhor, escolheria uma que os alunos também pudessem colocar alguma coisa na estrutura do trabalho.

Figura 57 – Captura de tela do curso realizado no Google Classroom e do material didático desenvolvidos no Prezi por Flora



Fonte: dados da pesquisa.

Figura 58 – Captura de tela do curso desenvolvido por Geizilane no Google Classroom



Fonte: dados da pesquisa.

The screenshot shows a Google Classroom interface. At the top, the browser address bar displays the URL: <https://classroom.google.com/u/0/w/MzYxMzASMzYyMzha/t/all>. The page title is 'Introdução a História' with the subtitle 'Google sala de aula'. Navigation tabs include 'Mural', 'Atividades', and 'Pessoas'. The main content area features two sections:

- INTRODUÇÃO A HISTÓRIA**: This section contains three items:
 - LEITURA - QUAL A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA...**: 'Item postado em 21 de abr' with a 'Sem data de entrega' label.
 - VÍDEO - FATOS QUE ESCREVEM A HISTÓRIA**: 'Item postado em 14 de abr Editado às 14 de abr'.
 - FÓRUM - Conforme proposta vídeo " O...**: 'Item postado em 17 de abr' with a comment icon and the number '10'.
- O QUE É HISTÓRIA?**: This section contains one item:
 - Introdução aos Estudos Históricos**: 'Item postado em 23 de abr'.

A help icon (?) is visible in the bottom left corner of the page content.

Fonte: dados da pesquisa.

Valéria - A minha formação é em história, a minha pós foi em história [...] e eu tentei navegar por essa linha de raciocínio, vou fazer história diante do nosso dia a dia, do contexto do que estamos vivendo hoje agora e o amanhã já vai ser história. A dificuldade foi em manusear nota e aquela parte do professor mesmo, mas o que era para a gente fazer não foi tão difícil assim. [...] Esse movimento de você estar em vários os lugares e você poder acessar esse conteúdo ou qualquer outra coisa, isso é magnífico. Mas isso dá até medo, pois as coisas estão indo em uma proporção tão veloz que eu penso: eu tenho raciocínio, tenho sentimento, mas a máquina está lá o tempo todo e você tem que estar interagindo com ela. Então isso pra gente, pessoas mais maduras, é bem impactante. Isso mexe com o emocional, com o psicológico. [...] Eu achei bacana a parte teórica, mas a gente tem que ter dois momentos, teórico e prático, pois eu acho que na prática a gente desenvolve mais. [...] Botei a história no seu dia a dia. O objetivo do curso é proporcionar ao indivíduo formas prazerosas de compreender a história no seu cotidiano. O público-alvo é o indivíduo interessado na construção da sua história.

Figura 61 – Capturas de tela do curso desenvolvido por Valdineia no Google Classroom

The figure consists of two screenshots of a Google Classroom interface. The top screenshot shows the main course page. The header includes the course name 'Aprimore seu inglês Idiomas' and navigation tabs for 'MURAL', 'ATIVIDADES', and 'PESSOAS'. A large banner at the top reads 'Aprimore seu inglês Idiomas'. Below the banner, there is a section for 'PRÓXIMAS TAREFAS' (Next Tasks) which is currently empty. To the right, there is a 'Compartilhe algo com sua turma...' (Share something with your class...) section. Below this, there are three posts from 'Neia Santos' regarding course materials: 'Manual do aluno' (17:49), 'Material didático do curso' (6 de dez), and 'Organização do curso' (6 de dez). The bottom screenshot shows a detailed view of the 'Material didático do curso' post. It lists three PDF files: 'Curso de Inglês - manual da aluno.pdf', 'Curso de Inglês - manual da plataforma.pdf', and 'Livro de inglês.pdf'. Below the list, there is a 'VER MATERIAL' (View Material) button. At the bottom of the screenshot, there is a blue bar for 'Affirmative' and a post for 'Verbo to be - affirmative'.

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 62 – Captura de tela do curso desenvolvido por Vanea no Google Classroom



Fonte: dados da pesquisa.

Figura 63 – Captura de tela do curso desenvolvido por Vanea no Padlet

Curso de Relacionamentos Interpessoais RI
Feito com uma mente curiosa

CURSO	OBJETIVO	MÉTODO	PLANO DE ENSINO	JUSTIFICAR
<p>RELACIONAMENTO INTERPESSOAL</p> <p>APRESENTAÇÃO</p> <p>Embora o ser humano seja um ser sociável, todo relacionamento é complexo, pessoas são diferentes, agem, pensam e comportam-se de forma diferente.</p> <p>O clima organizacional influencia o comportamento de seus profissionais que, quando positivo, pode aumentar a produtividade e lucratividade do negócio, assim como a motivação, bem-estar e satisfação do profissional, mas, quando negativo pode prejudicar – e muito – o desempenho e qualidade de vida do profissional e os resultados da empresa.</p>	<p>OBJETIVO GERAL</p> <p>Desenvolvimento das habilidades para ter bons relacionamentos interpessoais e entrosamento das equipes para resolução de problemas.</p> <p>Buscar, através da valorização pessoal, seu desenvolvimento integral, psico-bio-social e cultural, levando em consideração e respeitando suas individualidades, identidades e diferenças, que permeiam seu contexto social.</p> <p>Potencializar suas competências, habilidades, valores e dando-lhe a possibilidade de aprender significativamente e de agir criticamente em seu meio sócio-cultural, estando apto ao exercício de uma vida ética e cidadã baseada em valores como a solidariedade, a cooperação, a participação e a responsabilidade.</p> <p>OBJETIVO ESPECÍFICO</p> <p>Fortalecimento da comunicação</p>	<p>METODOLOGIA</p> <p>A metodologia utilizada será teórico-vivencial, com encontros semanais de duas horas, e à distância será Midia, Multimidia e hipermidia perfazendo total de horas.</p> <p>JUSTIFICATIVA</p> <p>Hoje o processo seletivo nas empresas, está mais voltado para a parte comportamental do que necessariamente para a parte técnica. Um bom relacionamento interpessoal, trás mais confiança as pessoas. Isto está acontecendo porque a parte técnica bem trabalhada, consegue se aprimorar, mas a questão de relacionamento é muito mais difícil.</p> <p>Habilidade de cultivar bons relacionamentos requer autoconhecimento e empatia, para lidar com divergências de ideias, posicionamentos, percepções, valores, personalidades e objetivos</p>	<p>CONCEITOS</p> <p>A disciplina propõe o estudo teórico e prático das diferentes possibilidades e situações individuais e de participação em dinâmicas de grupo.</p> <p>CRONOGRAMA</p> <p>O conteúdo programático a ser desenvolvido na disciplina Relações Interpessoais será uma fundamentação das relações humanas individual e em grupo e suas diferenças. Deste modo, a disciplina desmembra-se em quatro eixos:</p> <p>Modulo 1) O homem como um ser de relações. Propõe uma reflexão filosófica e sociológica sobre o homem como um ser para o outro, social, histórico dotado de linguagem e necessitado de comunicação e afetividade.</p> <p>Modulo 2) A formação do grupo – família e sociedade. Enfoca a formação dos agrupamentos humanos e sua importância na construção das relações pessoais</p>	<p>AVALIAÇÃO FORMATIVA</p> <p>Será desenvolvida ao longo do curso a partir da análise do progresso dos cursistas frente aos conteúdos propostos, visando adequar conteúdos, realocar interesses, articular saberes e possibilitar o mapeamento das condições de assimilação dos objetivos traçados para a disciplina:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de sínteses de textos / livros ou artigos apresentados e discutidos em sala de aula. - Análise crítica e argumentativa de vídeos, documentários e outras mídias audiovisuais. - Exercícios em grupo. <p>Avaliação Somativa:</p> <p>Será levado em consideração o percurso desenvolvido pelo cursista ao longo dos módulos, sua participação, suas iniciativas, seu envolvimento nos trabalhos propostos, sua efetiva assimilação dos conteúdos e sua dimensão crítica sobre os conteúdos</p>

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 64 – Captura de tela do curso desenvolvido por Wladimir no Seesaw Class

The screenshot shows the Seesaw Class interface. On the left is a sidebar with a teal header containing 'EC' and 'Estado, cidadania e diversidade étnico-social' with 'Teacher' below it. Navigation icons for Journal, Activities, Inbox (with a red notification bubble), Skills, and Blog are present. Below these are sections for 'Shared with Class', 'Scheduled', and 'Archived'. The main content area shows the user 'Wladimir Valladares' (Teacher - 1 Class) and the course title 'Activities'. Two activities are listed: 'Aula 2' featuring a video player and a text description about intellectual maturity and structured dialogue, and 'Aula 1' featuring a PDF document. A response bar for 'Aula 2' shows '1 Response, 0 Waiting for Approval, 2 Not Responded' and an 'Add' button. The interface also shows sharing information: 'Shared on Apr 12 at 06:05 PM' and 'Shared with All Students in Estado, cidadania e diversidade étnico-social'.

Fonte: dados da pesquisa.

Wladimir - Eu já uso a plataforma Moodle há muitos anos e até tive que operá-la em um curso onde fui coordenador pedagógico, mas eu achei essa mais confortável para o que eu precisava fazer, ela é quase que autoaplicável. Você consegue discernir onde estão os espaços para que você possa atuar em cima dela. Ela passa como uma página onde você vai encontrar diversos temas, como se fosse uma página de um blog e você tem as seções que você pode direcionar. Para quem faz é muito confortável e para quem vai procurar também é. Uma coisa que eu não gosto que é uma crítica que eu tenho é que ela se apresenta da última atividade para trás, eu pessoalmente não gosto dessa apresentação cronológica. Eu gosto quando a pessoa abre, ela possa ver a primeira postagem para que ela vá rolando para as atividades subsequentes, pois para você pegar o fio da meada você tem que rolar até lá atrás para encontrar. Se eu tiver atrasado no curso e quiser entrar, eu terei que rolar o curso todo, mover o cursor para ir até o início dele. Se eu tenho 50 atividades eu vou passar a tarde inteira procurando. [...] Eu coloquei a história em quadrinho e coloquei um podcasts para testar o que o aplicativo oferecia. Eu criei o podcasts na plataforma, ela é bem mais completa, eu posso adicionar modelo para resposta de aluno, eu posso colocar uma foto, um vídeo, posso desenhar em uma lousa, posso adicionar arquivos, notas, links para outra complementação. Eu coloquei um pedido aos alunos: analise a seguinte história em quadrinho e escreva um texto, faça um áudio ou um vídeo descrevendo as suas considerações. Boa atividade! Pela proposta de interatividade, eu ofereci a ele opções para criar dinamicismo na relação com a

plataforma para não ser somente algo escrito que a pessoa poderia estar em qualquer lugar e responder as perguntas por forma de vídeo ou por áudio, utilizando os dispositivos móveis.

Que orgulho de ver os estudantes se autorizando de forma tão bonita. Podemos ver múltiplas produções de cursos, com temas e formatos variados. Processos de aprendizagem, tecnologias digitais para escritório, educação ambiental, aprimore seu inglês, estado, cidadania e diversidade, relacionamentos interpessoais, tribunal do júri e audiência de custódia, relações internacionais, introdução à história e outros. Cada praticante formulou seu curso de uma forma, com materiais em pdf, vídeos, livro do Moodle, aulas no prezi. Processos interativos e avaliativos também foram múltiplos: quiz, fórum, tarefa operacional, fórum de dúvidas, argumentações, trabalhos em grupo e outros. Mostrando que com criatividade podemos fazer trabalhos que saem do senso comum de cada aplicativo.

Sobre as transcrições de suas falas no seminário de apresentação dos cursos, destaco alguns apontamentos. Antonio fala sobre incentivar a criatividade, que o aluno mudou e a educação, em especial na área de direito, possui desafios para acompanhar. Fernanda desenvolveu uma atividade para acolhimento envolvendo histórias de famílias e vídeos para um trabalho interativo. Ao trabalhar com mediação, a praticante percebeu um problema no Wordpress, que só dispõe de comentários. A praticante sentiu falta de um espaço maior para interatividade com os educandos. Geizilane destaca a importância de poder acessar os cursos de qualquer lugar usando o celular. Valéria diz que integrou teoria e prática em seu curso, afirmando que na prática se desenvolve mais. E Wladimir apresenta uma proposta avaliativa evitando somente textos, para ser mais dinâmico, em que os educandos respondem através de áudio ou vídeo, utilizando os dispositivos móveis. São ponderações baseadas no vivido e podem contribuir para pessoas que estão iniciando esse estudo.

A articulação entre os ambientes virtuais de aprendizagem web e aplicativos foi observada nas narrativas textuais e imagéticas disponibilizadas pelos praticantes, tendo em vista as conversas mencionando o ato de baixar aplicativos ou de criar os cursos pelo desktop e algumas imagens de capturas de tela disponibilizadas que demonstraram que alguns praticantes usaram as interfaces na versão web e outros em dispositivos móveis.

Muitas interfaces agregam as duas formas de trabalhar: aplicativos e web, de forma a ampliar as possibilidades de uso, as potencialidades que apresentam e contribuir para a facilitação do trabalho docente. Algumas expõem mais funcionalidades em sua versão web do que nos aplicativos, ou vice-versa. O praticante poderá utilizar o desktop em sua prática, para uma elaboração mais simples e desenvolver as atividades de forma responsiva, pensando que seus estudantes poderão utilizar a versão mobile dos aplicativos ou mesmo que em computadores, ter acesso a um curso bem estruturado.

Faz-se importante incluir nessa reflexão noções como acesso, usabilidade e acessibilidade. Fazer upload de conteúdo em sites e disponibilizar o link para visualização pode ajudar no acesso dos educandos, por ser mais responsivo e porque eles não precisam fazer o download do arquivo para os seus telefones celulares. Se não for possível, um conteúdo leve e responsivo pode ser criado para não sobrecarregar os telefones dos educandos, também pensando na usabilidade, pois o “grau de exigência de seus usuários com relação à interface cresceu tanto que cerca de 60% desses usuários tendem a abandonar uma página se ela não oferecer uma experiência *mobile* boa” (CALEUM, s.d.). As narrativas apontam para esse caminho.

Wladimir - escolhi o aplicativo Seesaw class. Achei a interface muito parecida com ambiente escolar, o que me trouxe segurança para navegar, apesar de estar em outro idioma, além de ter um chat, um jornal, até mesmo bloco de nota estilo caderno onde podemos escrever. Pena não ter versão em português, porém acho válido o uso.

Flora - tendo em vista já ter utilizado o Edmodo em uma disciplina do curso de Especialização em Jovens e Adultos pelo IFRJ-Campos Nilópolis, optei por escolhê-lo devido a facilidade de utilizá-lo.

O Edmodo foi o aplicativo mais utilizado e elogiado pelos praticantes; alguns informaram que testaram todos os aplicativos sugeridos e o Edmodo foi aquele que apresentou maior facilidade de uso (usabilidade), objetividade e simplicidade na elaboração de um curso online. O Google Classroom também foi muito utilizado, pela integração com diferentes recursos e os praticantes já estavam acostumados com a interface dos produtos Google, com melhor experiência de navegação.

Algumas pistas são deixadas para reflexão após análises dos trabalhos, narrativas escritas nos ambientes virtuais e transcrições de conversas em sala: formação de professores em hipermobilidade para experienciar suas potências e diminuir a aversão ao celular na sala de aula; a escolha do AVA pela proximidade com o ambiente escolar e como um ambiente vivo, de troca de conhecimento e de construção constante; a dificuldade de lidar com aplicativos que não apresentam versão em Português; docência on-line, ativa e interativa, preocupada com processos dialógicos; usabilidade, acessibilidade, segurança na navegação e possibilidades de criação de atividades interativas são diferenciais; o aumento da motivação dos educandos com uso dos aplicativos nos celulares; a necessidade de intencionalidade pedagógica clara e objetiva para evitar dispersão; o processo de ensino e aprendizagem dinâmicos, imprescindível para as novas gerações e a importância da mediação pedagógica para conduzir o educando ao uso dos dispositivos móveis.

As trocas com os praticantes contribuíram muito para o nosso entendimento sobre o fenômeno pesquisado. Em muitos momentos, aprendemos com eles as configurações dos aplicativos, quais eram as potencialidades que as interfaces apresentavam, como realizar determinadas ações e criar atividades, desviando de usos básicos e superficiais, para aprofundamentos diversos.

(In)conclusões

A criação dos desenhos didáticos para a educação online dos cursos dos praticantes, contava com aplicativos desde o planejamento, passando pela idealização dos conteúdos para seus cursos online, até a avaliação do percurso didático e metodológico. A hipermobilidade atravessou a pesquisa por considerar diferentes interfaces móveis nos dispositivos de pesquisa e formação.

Apreendi muito com os cursos criados pelos praticantes, ao ler seus materiais, participar de suas atividades e realizar suas avaliações. Construindo em conjunto percebi mais do que nunca que ao formar também somos formados. Refletimos sobre diversas propostas pedagógicas em hipermobilidade, como o planejamento, o currículo, a mediação docente, a avaliação, entre outros. E também vivenciamos as experiências de aprendizagem em mobilidade, com

educandos preferindo o uso da versão web do aplicativo para demandas de alto nível de complexidade e com duração maior.

Levo essa experiência para a pedagogia da hipermobilidade, refletindo sobre acesso e capacidade de armazenamento de conteúdos, que nem todos os formatos de atividades são possíveis para a experiência móvel, a usabilidade é necessária para manter o uso contínuo, a motivação e diminuir a evasão, a responsividade dos conteúdos facilita a navegação e a visualização de imagens e que a aprendizagem móvel requer propostas de fácil entendimento e dinâmicas.

Que as tecnologias utilizadas sejam interfaces de construções conjuntas, de formas síncronas e assíncronas, potencializando os debates, o pensamento crítico, a criatividade, a comunicação efetiva e amorosa, o currículo integrado com a realidade dos estudantes, atos de currículo multidisciplinares que reúnam professores, projetos que possam ser realizados para encontrar soluções para problemas contemporâneos e tantas outras discussões necessárias para uma educação de qualidade e que se tornam essenciais à formação do cidadão pronto para lidar com o mundo contemporâneo. A formação cidadã é um gancho que nos leva ao próximo capítulo, daremos continuidade ao nosso estudo junto com as micronarrativas urbanas em hipermobilidade, autoria fundamental nesse trabalho para articular a vivência na cidade aos projetos pedagógicos.

6. MICRONARRATIVAS URBANAS EM HIPERMOBILIDADE⁴³

Em condições difíceis, no seio dessa sociedade que não pode opor-se completamente a eles e que no entanto lhes barra a passagem, certos direitos abrem caminho, direitos que definem a civilização.

LEFEBVRE, 2010, p. 139

O presente texto apresenta a conversa com os dados do dispositivo *App-teaching* na cidade, com a noção Micronarrativas urbanas em hiper mobilidade que emerge da compreensão de como professores incluem a cidade em seus planejamentos, integrando o dispositivo de pesquisa *App-teaching* na escola com o *App-teaching* na cidade. As narrativas dos praticantes da pesquisa nos ajudam a compreender o fenômeno que se apresenta: a pedagogia da hiper mobilidade.

Nesse capítulo discutiremos especificamente sobre a experiência no dispositivo *App-teaching* na cidade, desenvolvido durante o campo de pesquisa no curso Formação docente para comunicação, cultura e arte. Apresento os praticantes maravilhosos que fizeram parte desse dispositivo em algumas imagens do cotidiano da pesquisa.

⁴³ MARTINS, Vivian; SANTOS, Edméa. Micronarrativas urbanas em hiper mobilidade: a educação na cidade em tempos de cibercultura. In: LUCENA, Simone; NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz, BOA SORTE, Paulo.. (Org.). **Espaço de aprendizagem em redes colaborativas e na era da modalidade**. 1ed. Aracaju: EDUNIT, 2020, v. , p. 137-162.

MARTINS, Vivian; SANTOS, Edméa; CORREIA, Ana-Paula. Google My Maps as a conduit to culturally rich learning experiences. In: **Association for Educational Communications and Technology International Convention Proceedings**, Jacksonville, 2020.

Figura 65 - Praticantes da pesquisa no curso Formação docentes para comunicação, cultura e arte



Fonte: dados da pesquisa.

Lefebvre (2010) pondera sobre a problemática urbana, contextualizando os processos de industrialização próximos aos centros urbanos mundiais e como a classe operária foi expropriada do contexto citadino, afastada para subúrbios e periferias ou novas cidades, para dar lugar a uma elite soberana. “Como democracia urbana ameaçava os privilégios da nova classe dominante, esta impediu que essa democracia nascesse. Como? Expulsando do centro urbano e da própria cidade o proletariado, destruindo a ‘urbanidade’.” (LEFEBVRE, 2010, p. 23). Dessa forma, além de direitos básicos, a consciência urbana e a capacidade criadora diminuem significativamente.

Esses direitos mal reconhecidos tornam-se pouco a pouco costumeiros antes de se inscreverem nos códigos formalizados. Mudariam a realidade se entrassem para prática social: direito ao trabalho, à instrução, à educação, à saúde, à habitação, aos lazeres, à vida. Entre esses direitos em formação figura o direito à cidade (não à cidade arcaica mas à vida urbana, à centralidade renovada, aos locais de encontro e de trocas, aos ritmos de vida e empregos do tempo que permitem o uso pleno e inteiro desses momentos e locais etc). A proclamação e a realização da vida urbana como reino do uso (da troca e do encontro separados do valor de troca) exigem o domínio do econômico (do valor de troca, do mercado e da mercadoria) e por conseguinte se inscrevem nas perspectivas da revolução sobre a hegemonia da classe operária (LEFEBVRE, 2010, p. 139).

Contudo, para Lefebvre (2010), a cidade não está determinada, estática, ela é objeto de mudanças constantes. Sendo impossível reconstruir a antiga cidade, é preciso promover a construção de uma nova, caminhar na direção de um “novo humanismo” (LEFEBVRE, 2010, p. 108), com novos seres humanos e práxis. É urgente a transformação, desfazendo estratégias dominantes com uma revolução urbana contrária ao que está posto, pela classe operária. “Apenas a força social capaz de se investir a si mesma no urbano, no decorrer de uma longa experiência política, pode se encarregar da realização do programa referente à sociedade urbana” (LEFEBVRE, 2010, p. 115). Na tentativa de pensar essa transformação, o presente estudo é realizado e as cidades educadoras apresentam-se como possibilidade.

O ordenamento do espaço físico urbano deverá estar atento às necessidades de acessibilidade, encontro, relação, jogo e lazer e de uma maior aproximação à natureza. A cidade educadora deverá conceder um cuidado especial às necessidades das pessoas com dependência no planejamento urbanístico de equipamentos e serviços, a fim de lhes garantir um enquadramento amável e respeitador das limitações que podem apresentar sem que tenham que renunciar à maior autonomia possível (ASSOCIAÇÃO, 2019, p. 6).

No início da década de 1990, foi forjada a noção de Cidade Educadora (ASSOCIAÇÃO, 1990), que compreende a vivência na cidade como uma oportunidade para aprendizagens, onde a cultura pulsa, a cidadania se expressa, as tecnologias são criadas, construindo-se como um *espaçotempo* eminentemente educativo. Em minha concepção, podemos aprender em diversos contextos e situações, não somente em escolas com propostas formais de ensino.

De acordo com Oliveira (2011), a cidade educadora ofereceria suas potencialidades e ampliaria a consciência dos cidadãos ativos na vida urbana sobre o direito à cidade. De acordo com os princípios da carta das cidades educadoras, seria oferecida uma “[...] formação integral e ao longo da vida, em condições de igualdade e justiça social, promovendo em consequência a coesão social e territorial, além do desenvolvimento global, não somente do cidadão, mas também da cidade que o acolhe enquanto cidade educadora” (OLIVEIRA,

2011, p. 68). Ou seja, os cidadãos e as cidades desenvolvem-se mutuamente nesse processo.

Em estudo sobre os índices de desenvolvimento humano das cidades educadoras brasileiras (Horizonte/CE; Vitória/ES; Belo Horizonte/MG; Caxias do Sul, Nova Petrópolis, Porto Alegre e Santiago/RS; Guarulhos, Mauá, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo e Sorocaba/SP), Mumbach (2020) aponta que no caso do IDHM (índice municipal), dentre as 15 cidades, 08 cidades apresentam faixa muito alta de desenvolvimento humano, 06 estão com faixa alta e apenas 01 tem faixa média; 09 cidades estão entre as 50 melhores do país, sendo 02 destas entre as 10 melhores.

Os altos índices que as cidades educadoras apresentam suscitam reflexões sobre governabilidade, cidadania, investimento público e desenvolvimento. Acreditamos em uma relação entre tais indicadores e a cidadania plena dos habitantes dos referidos municípios. Gadotti (2006) enfatiza que na cidade educadora os habitantes são formados para uma cidadania plena e elenca cinco exigências para tal: cidadania política, cidadania social, cidadania econômica, cidadania civil e cidadania intercultural. A concepção plena “se manifesta na mobilização da sociedade para a conquista de novos direitos e na participação direta da população na gestão da vida pública, por meio, por exemplo, da discussão democrática do orçamento da cidade” (GADOTTI, 2006, p. 134).

Numa perspectiva transformadora, a escola educa para ouvir e respeitar as diferenças, a diversidade que compõe a cidade e que se constitui na sua grande riqueza. O cidadão da cidade educadora presta atenção ao diferente e também ao “deficiente”, ou melhor, ao portador de direitos especiais. Para que a escola seja espaço de vida e não de morte, ela precisa estar aberta para a diversidade cultural, étnica e de gênero, e às diferentes opções sexuais. As diferenças exigem uma nova escola (GADOTTI, 2006, p. 138).

Para o autor, nas cidades educadoras os cidadãos precisam estar atentos ao diverso, para a constituição de um espaço de vida. Nesse mesmo sentido, desenvolvemos nossa pesquisa, com o intuito de pensar os municípios da Baixada Fluminense como um espaço potente para a vida. Dessa forma,

desenvolvemos o dispositivo de pesquisa Micronarrativas urbanas em hipermobilidade.

É importante debater sobre a falta de oportunidade de acesso aos bens culturais, em especial para as camadas de baixa renda, principalmente nas regiões periféricas das cidades, como é o caso dos praticantes da pesquisa. As oportunidades de contato com a cultura e a arte podem ocorrer em visitas escolares, sendo exploradas em aula pelos docentes (com o Google Arts&Culture, por exemplo), a partir do repertório levado para a sala de aula, em livros didáticos, paradidáticos e outras fontes de consulta utilizadas pelas instituições de educação.

Diante de tal realidade, cabe também ao professor proporcionar o repertório para enriquecer os conhecimentos artísticos e culturais de seus educandos. Para que eles acreditem, inclusive, que a cultura dita “erudita” não seja a única cultura, já que, historicamente, como senso comum, pessoas referiam-se à cultura como sofisticação e erudição. Ou seja, a cultura possuía uma visão tradicional de nobreza, como se não fosse para todos ou não fosse construída pela coletividade.

Assim, realizamos experiências pelas cidades em contextos educacionais diversos buscando modificar esse olhar das pessoas sobre a cultura e valorizar a multiplicidade de expressões culturais existentes na Baixada Fluminense. A partir dessas errâncias, duas ações foram delineadas: a escrita das cidades no blog micronarrativasurbanas.wordpress.com e o mapeamento colaborativo com curadorias de redes educativas das cidades da Baixada Fluminense no [Google My Maps](https://www.google.com/maps).

Figura 66 – Captura de micronarrativas no blog www.micronarrativasurbanas.wordpress.com

A inteligência artificial mais fofa que vocês verão hoje



"Doodle é uma palavra inglesa para referir um tipo de esboço ou desenho realizado ao acaso, quando uma pessoa está distraída ou ocupada. Em português, a palavra traduzida corresponde a "rabisco". São desenhos simples que podem ter significado concreto de representação ou simplesmente representar formas abstratas. Geralmente doodles incluem caricaturas de professores ou colegas de escola, pessoas famosas ou personagens de desenhos animados, seres fictícios, paisagens, formas geométricas, banners com legendas e animações feitas desenhando-se uma sequência de cenas em várias páginas de um livro ou caderno."

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.

Todos os dias o site Google publica Doodles temáticos para ilustrar sua página de busca, fazendo referência a algum acontecimento relacionado à data.

Slam das minas

Bem, não sei se todos e todas conhecem este coletivo. Mas, se trata d'um movimento maravilhoso que levanta a bandeira da mulher e da poesia. Curioso é encontrar sobre este movimento na Exposição "Arte democrática utopia quem não luta tá morto" e não encontrar na Exposição "Mulheres". Bem, seria apenas curioso, se tratasse apenas de um movimento realizado por mulheres. Mas, se trata de algo maior, bem maior... O Slam das minas roda sarau, movimentos, populares, manifestações sociais, eventos literários, musicais e culturais em geral. Sempre trazendo a letra da poetisa presente e atual. Dentro de uma disputa de poesias que tratam muito o cotidiano, o social... Por isso, é arte e democracia. Já que lutar para não morrer. Assim, se vive está "utopia". Que é à todo instante movimento. Basta apreciar um pouco o estás "Minas" dizem...

Por Raphael Mozzer



LITERACAXIAS

O Literacaxias é um importante evento literário da Baixada Fluminense. Ativo desde 2015, produz lançamentos de livros, rodas de conversa e oportunidade de comprar livros de autores independentes ou de pequenas editoras.

No último domingo, participei de uma mesa sobre produção de contos. Havia cerca de 50 pessoas no local e o debate sobre literatura, baizada, arte, enfim, um debate sobre a vida.

Também houve uma mesa sobre produção literária feminista.

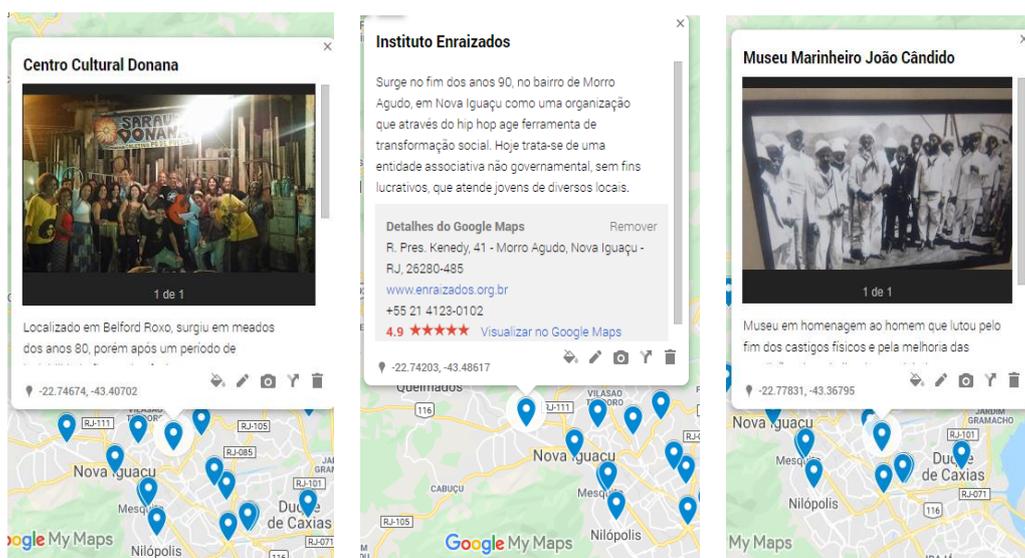


O Literacaxias ocorre eventualmente. Sempre na Biblioteca Leonel Brito, na Praça do Purificador, Duque de Caxias. A entrada é franca e, com franqueza, vale a pena.

Jonatan Magella

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 67 – Captura de micronarrativas no Google My Maps



Fonte: dados da pesquisa.

Os praticantes usaram o aplicativo WordPress para publicar suas experiências pelas cidades e experiências ao longo do curso. No planejamento do desenho didático, após alguns testes com aplicativos de portfólios, sites e diários online, considerei esse aplicativo mais intuitivo e de fácil postagem. E o Google My Maps⁴⁴ foi escolhido por possibilitar a criação, a edição e o

⁴⁴ Yasmin de Almeida (ALMEIDA, 2020), querida colega a quem agradeço pelas muitas trocas, apresentou o aplicativo Google My Maps.

compartilhamento de mapas personalizados online e pela intuitividade da interface Google.

Com os celulares nas mãos, os praticantes ciberculturais reinventam suas artes de fazer no cotidiano de forma criativa, apropriando-se do espaço urbano, com a possibilidade de registrar e narrar suas vivências urbanas com aplicativos diversos que proporcionam o que Jacques (2012) alertou como uma grande dificuldade: transmitir e compartilhar experiências pela cidade.

Essas narrativas errantes são narrativas menores, são micronarrativas diante das grandes narrativas modernas; elas enfatizam as questões da experiência, do corpo e da alteridade na cidade e, assim, reafirmam a enorme potência da vida coletiva, uma complexidade e multiplicidade de sentidos que confronta qualquer “pensamento único” ou consensual, como o promovido hoje por imagens midiáticas luminosas e espetaculares das cidades (JACQUES, 2012, p. 20-21).

Jacques (2012) aponta que além de experimentar a cidade, os errantes também transmitem essas experiências através de suas narrativas, avançam das experiências vividas, para as experiências partilhadas, transmitidas e coletivas. Inspirada na autora, meu foco será para as experiências que geram narrativas de apreensão do espaço urbano, de formas outras, “erradas”, ubíquas e em hipermobilidade. Contudo, considerando uma questão fundamental levantada por Jacques (2012), aponto a problemática da transmissão dessas experiências em rede, pensando em três tópicos: para quem não está habituado a fazê-lo, como professores de regiões periféricas, com práticas pedagógicas tão invisibilizadas; a dificuldade de acesso ao digital em rede, seja por fatores econômicos ou por questões tecnológicas de falta de conexão; e a violência, que pode ocasionar no furto dos equipamentos enquanto os praticantes estão usando.

Nos restringiremos aqui à relação entre experiência e narração, à própria narração como um outro tipo de experiência, à questão do declínio ou do empobrecimento da narração e, por conseguinte, da perda de capacidade de transmissão da experiência (vivência), da (im)possibilidade do que seria uma experiência coletiva. Podemos notar nos textos de Walter Benjamin, uma diferenciação clara entre dois tipos de experiência, pois são dois termos diferentes em alemão: *Erlebnis*, a vivência, o acontecimento, uma experiência sensível, momentânea, efêmera, um tipo de experiência vivida, isolada,

individual; e *Erfahrung*, a experiência maturada, sedimentada, assimilada, que seria um tipo de experiência transmitida, partilhada, coletiva. A grande questão para Benjamin não estaria tanto no depauperamento da experiência vivida, da vivência, menos ainda na sua destruição, como em Agamben, mas na incapacidade de transformá-la em experiência acumulada, coletiva (*Erfahrung*), ou seja, de transmiti-la (JACQUES, 2012, p. 18).

A “transmissão da experiência” dos processos educacionais desenvolvidos nas cidades, lutando contra o hegemônico que não quer que os cidadãos usufruam da cidade, é um passo importante. Não só para diminuir a invisibilidade da sua existência, mas para reafirmar a importância da experiência coletiva. As formas de anunciar essas vivências são inúmeras atualmente, a Cibercultura nos apresenta com interfaces comunicacionais em hipermobilidade, como os aplicativos dos dispositivos móveis. “As novas formas de acesso não só mudaram a nossa relação com o ciberespaço, mas também vêm modificando radicalmente a nossa relação com os espaços urbanos em geral e destes com o ciberespaço” (SANTOS, 2015, p. 138).

Nossas micronarrativas urbanas em hipermobilidade estarão entrelaçadas com o ciberespaço, pois a hipermobilidade proporciona a criação de espaços fluidos e interseccionados a partir da conexão, nos deslocamentos, em todos os *espaçostempos* cotidianos, em trânsito, em casa, na escola, nos equipamentos culturais, nas errâncias, *flânneries* e derivas das cidades (JACQUES, 2012).

Nesse sentido, nos inspiramos em Maddalena (2020) para refletir sobre as narrativas em hipermobilidade. A autora menciona uma “escrita expandida” quando utilizamos a linguagem da internet para narrar, pela integração e pela presença de “outros elementos estéticos e semióticos, como imagens, hashtags, localizações, GIFs, emoticons, e, sobretudo, a possibilidade de interlocução e interatividade na criação da própria narrativa” (MADDALENA, 2020, p. 211). A autora salienta que uma experiência de “hiperescrita de si” não é o simples fato de escrever em um *blog*. Essa experiência acontecerá “quando os *praticantepensantes* (...) fizerem uso do espaço para compartilhar experiências formativas e invenções de si, narrando suas vivências e reflexões sobre as mesmas, num processo de autorização e coautoria com si mesmo” (MADDALENA, 2020, p. 211).

O conteúdo das micronarrativas urbanas em hiper mobilidade também são inspirados no City Stories Project, ou Projeto Histórias da Cidade, um site produzido pela Biblioteca do Congresso dos Estados Unidos (Washington), que reúne sites de diversas cidades, possibilitando a inserção de histórias sobre a cidade ou experiências pessoais de habitantes ou visitantes. A proposta do projeto é trabalhar com memória coletiva dos praticantes ordinários das cidades americanas após o atentado de 11 de setembro de 2001. Em consulta à internet, foi possível encontrar poesias, fotos, textos de autorreflexão, histórias inspiradas em livros infantis, entre outras manifestações. Idealizamos trabalhar com memórias e a sistematização de pontos de educação, comunicação, cultura e arte da Baixada Fluminense. O compartilhamento das narrativas garante a continuidade da própria experiência, sendo ressignificada para outros sentidos e entendimentos.

Apresentaremos dois exemplos de micronarrativas urbanas em hiper mobilidade: o primeiro com a escrita no blog e a segunda com o mapeamento de redes educativas:

Figura 68 – Captura de micronarrativa no blog www.micronarrativasurbanas.wordpress.com

Micronarrativas Urbanas em Hiper mobilidade

Micronarrativas

Sobre

Contato

PESQUISAR

ARQUIVOS

abril 2019

março 2019

Seguindo Micronarrativas Urbanas em Hiper

Série Fotográfica I: Céu da BXD:: Tempo de Pipa

POR JULIANA DE ARAÚJO GALLO

Atualmente me dei conta que a paixão por observar o céu somada a uma câmera, resultou em diversas pequenas séries fotográficas com diferentes temáticas.

Compartilho aqui um dos fenômenos que tomam conta do céu da Baixada Fluminense, especialmente em época de férias escolares: a pipa.

A pipa é patrimônio cultural, histórico e imaterial do Rio de Janeiro, medida publicada no Diário Oficial do Poder Executivo em 2018.

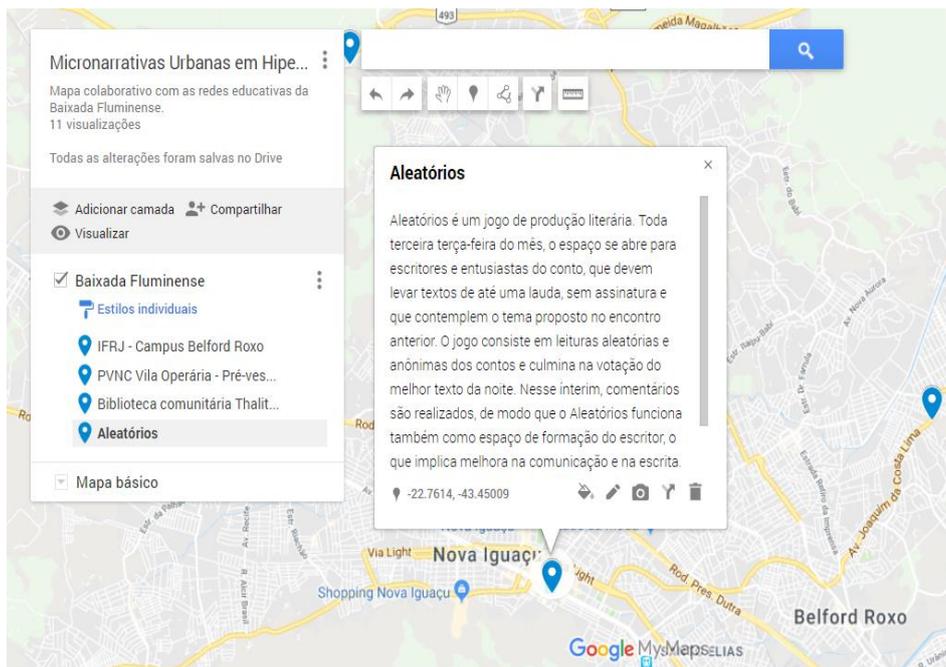
“O deputado Paulo Ramos, autor da proposta, destacou a importância histórica da pipa, que, além de brinquedo, já foi utilizada como meio de comunicação e até inspirou descobertas científicas. “As pipas foram inventadas na China e serviam para passar avisos durante batalhas. Já em 1752, Benjamin Franklin prendeu uma chave ao fio da pipa num dia de chuva, e captou a eletricidade das nuvens, descobrindo assim o para-raio.” fonte: alerj

As fotos abaixo são de 12/08/2016 e exibem o céu de Coelho da Rocha – São João de Meriti.



Fonte: dados da pesquisa.

Figura 69 – Captura de micronarrativa no Google My Maps



Fonte: dados da pesquisa.

Para Jacques (2012), as narrativas podem ser realizadas em diferentes formatos: “narrativas urbanas artísticas – literárias, etnográficas, fotográficas, cinematográficas, musicais, cartográficas etc.” (p. 30). Conforme o pressuposto das pesquisas com os cotidianos em hipermobilidade, é importante que os praticantes estejam com todos os sentidos em alerta, para compartilhar cheiros, sons, olhares, contatos, toques e gostos diferentes do que a multidão quer ver, sentidos individuais e experienciais.

A relevância do trabalho encontra-se na divulgação de redes educativas da Baixada Fluminense, área fora dos grandes eixos de comunicação, cultura, arte e educação do Rio de Janeiro, justificando-se pela necessidade de compartilhar experiências pela cidade e compreender como a educação ocorre nas cidades em tempos de Cibercultura.

Aprendemos e ensinamos nos diversos espaços e tempos da cidade, mediados por uma diversidade de artefatos culturais, pelos usos dos dispositivos móveis e pelo digital em rede (ROCHA, 2012, p. 89).

A partir das pesquisas de Rocha (2012) nos inspiramos ⁴⁵ para compreender a educação em hipermobilidade *dentrofora* das redes educativas, nos cotidianos urbanos que formam e transformam, pensando em experiências em diferentes contextos, contando com práticas e teorias de vivências nas cidades. O dispositivo de pesquisa foi criado proporcionando experiências pelas cidades para promover aprendizagens em diversos espaços urbanos, possibilitando que os praticantes se autorizem e criem em hipermobilidade

A noção micronarrativas urbanas em hipermobilidade emergiu de uma reunião de leituras e experiências cotidianas. Lembrando o que já mencionamos anteriormente, o termo “micronarrativas” (JACQUES, 2012) se refere às narrativas dos praticantes ordinários das cidades (CERTEAU, 1994), aqueles que vivem as práticas, táticas, usos e astúcias cotidianas, que resistem aos mecanismos autoritários e às estratégias dominantes.

Apresento dois exemplos de micronarrativas urbanas em hipermobilidade, acionados a partir do dispositivo de pesquisa *App-teaching* na cidade. O primeiro com a escrita no blog e a segunda com o mapeamento de redes educativas:

Figura 70 – Capturas de micronarrativas no blog www.micronarrativasurbanas.wordpress.com



⁴⁵ A iniciativa de criar dispositivos de pesquisa que façam interação com a cidade foi desenvolvida no Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura da Universidade do Estado do Rio de Janeiro apresentando um movimento de pesquisa crescente, inicialmente com o “CidadeEducaUerj” com Rocha (2012), avançando para o caminhar ubíquo de Santos (2020).



ALEATÓRIOS

Toda terceira terça do mês, contistas se reúnem na biblioteca CIAL BRITO para ler contos autorais.

A ideia é que levem contos impressos e sem assinatura, escritos a partir de temas propostos aleatoriamente no encontro anterior.

Lemos, comentamos e escolhemos o melhor da noite – sem saber quem é o autor, o que torna as críticas mais imparciais, já que lá temos contistas com vários livros publicados e meninos e meninas que nunca publicaram nada.

A ideia é celebrar a literatura breve, neste tempo-espaco em que as editoras e livrarias só dão atenção aos romancistas. O Brasil e a Baixada possuem uma tradição de conto (popular e literário), e o Aleatórios pretende colaborar um pouquinho pra não permitir que isso arrefeça.

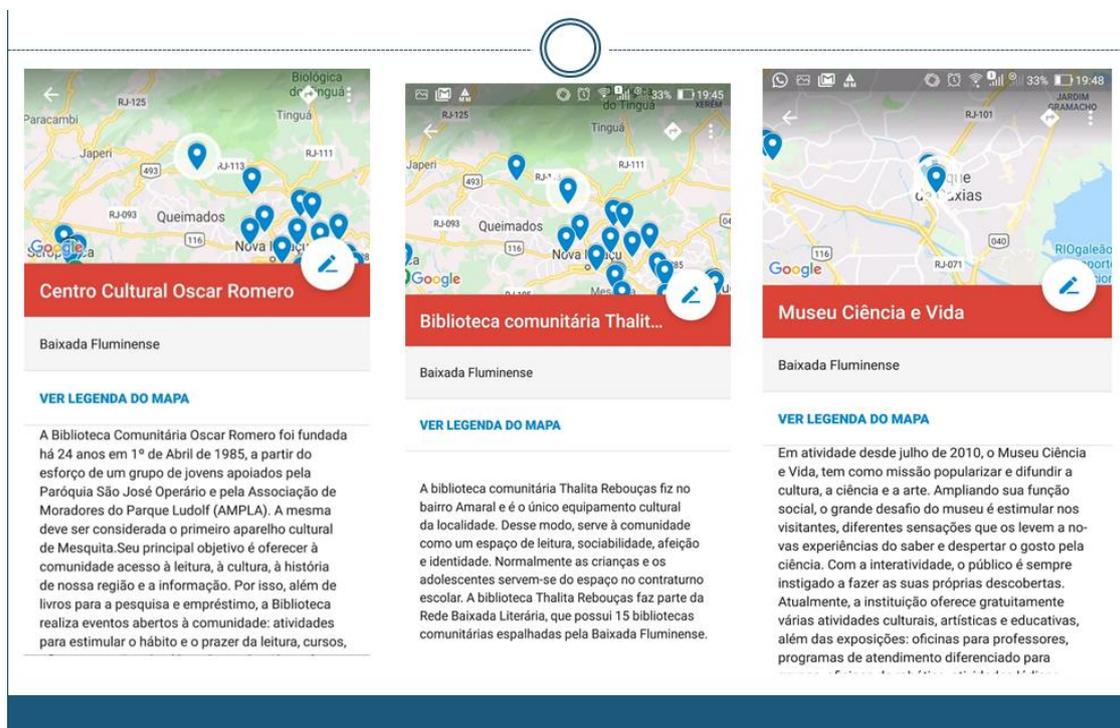
A biblioteca Cial Brito fica no interior da casa de cultura de nova iguaçu. Rua Getúlio Vargas, do outro lado da estação de trem. O evento começa sempre às 18:30 (uma escolha política do horário, Vivian!) e todos são sempre bem-vindos.



Sil lis, moduan matos, Eliane gonçaves, antonio feitaosa, jonatan magella, humberto dassumpção e thiago kuerques no ALEATÓRIOS

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 71 – Captura de micronarrativas no Google My Maps



Fonte: dados da pesquisa.

As duas ações demonstradas acima possibilitaram a emergência de micronarrativas dos praticantes, que nos fazem pensar e recriar *prácticasteorias*.

Apresentaremos algumas micronarrativas de forma a exemplificar ao leitor a potência de espaços de conversa e formação pelas cidades.

Juliana: Experienciar este espaço com mulheres diversas e seus olhares diversos foi o mais gratificante desta visita. Me recordo que em algum momento a Thaís falou sobre lugar de fala, e essa exposição é exatamente isso: nosso lugar de fala. Tem um pouco de nós em cada uma daquelas obras. Faço parte do movimento feminista e ele faz parte de mim, é o que me move como um ser político. É de grande importância ter o feminismo retratado através da arte. Ali estavam sendo contadas diversas narrativas, que foram levadas às espectadoras através da sensibilidade que só a arte é capaz de provocar; com a provocação que é inerente à arte, capaz de alcançar e comover quem já se reconhece como feminista ou não. A existência desses espaços de discussões e reflexões, onde pudemos debater o feminismo com um grupo de mulheres, cada uma com suas vivências e subjetividades, é necessária. Ter acesso à arte como forma política, visto que nossa existência também é política (em especial se tratando de mulheres periféricas ocupando um espaço cultural naquele local), é necessário. Só tenho a agradecer às professoras que nos acompanharam com boa escuta, fazendo bom proveito dos nossos comentários, criando um ambiente de acolhida e não hierárquico (diferente do que muitas vezes se vive no meio acadêmico). Foi um acerto a escolha da exposição e foram ótimos seus posicionamentos.

Figura 72 – Micronarrativa da visita ao Museu de Arte do Rio

A visita técnica ao MAR, realizada no dia 19 de março de 2019, provocou em mim um novo olhar sobre um espaço já antes conhecido, pois costumo frequentar os eventos que lá ocorrem (como o MAR de músicas, por exemplo), e aprecio muito este museu e o centro histórico do Rio em geral.



Rio, cidade de contrastes

Antes da reforma da praça Mauá para as Olimpíadas de 2016, o Museu de Arte do Rio era uma preciosidade em meio ao caos. Seu entorno não parecia muito seguro, nem era tão bonito, contrastando muito com a beleza e ousadia arquitetônica daquela imensa cobertura em forma de onda integrando o antigo ao contemporâneo.

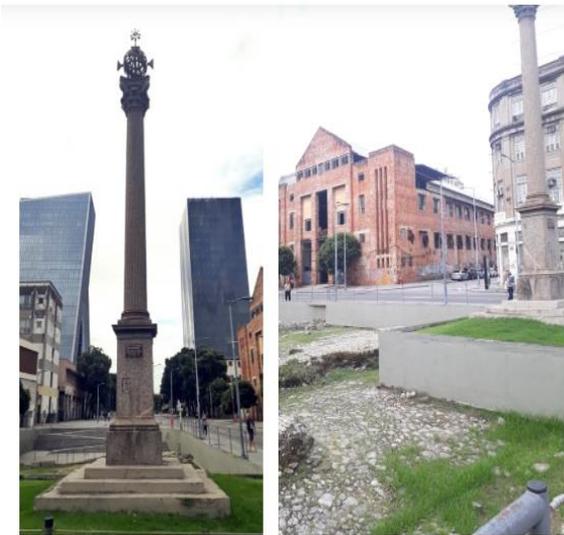
Experienciar este espaço com mulheres diversas e seus olhares diversos foi o mais gratificante desta visita. Me recordo que em algum momento a Thaís falou sobre lugar de fala, e essa exposição é exatamente isso: nosso lugar de fala. Tem um pouco de nós em cada uma daquelas obras.

Faço parte do movimento feminista e ele faz parte de mim, é o que me move como um ser político. É de grande importância ter o feminismo retratado através da arte. Ali estavam sendo contadas diversas narrativas, que foram levadas às espectadoras através da sensibilidade que só a arte é capaz de provocar; com a provocação que é inerente à arte, capaz de alcançar e comover quem já se reconhece como feminista ou não.

Fonte: dados da pesquisa.

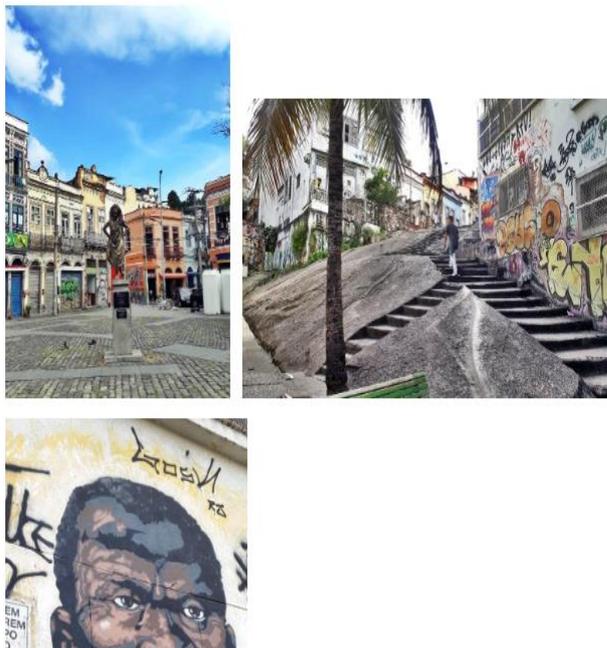
Thais: Difícil escolher qual obra me impactou mais, embora algumas estejam repletas de significados e vivências que também são minhas. Numa das obras, intitulada "As Facas de Meu Pai", da artista plástica paraense Lise Lobato, veio de encontro com muitas lembranças minhas. Como relatei durante a visita, quando fiz 15 anos, não quis fazer festa, mas ganhei do meu pai um canivete "pra me proteger, caso precisasse". Quando vi essa obra, que reúne vários modelos de facas de diversas regiões do Brasil, me lembrei na hora desse presente, que, ao mesmo tempo que, foi a forma que meu pai viu para me proteger quando eu não estivesse com ele, mas problematizando um pouco essa situação, a ideia de defesa da honra, da naturalização da violência e da opressão vivida no cotidiano pela mulher. Outra obra que muito me impactou, foi essa da imagem abaixo, da artista Anna Kahn, que mostra em fotografias, ambientes nas quais algumas mulheres foram mortas. Interessante ver como a curadoria se preocupou com a disposição das obras, e ao lado dessa se encontra uma obra com manchetes de feminicídio. Para finalizar meu relato, considero significativa esse tipo de visita, em especial essa, juntamente com todos os diálogos que pautamos durante a mesma. Por nossa turma ser formada, por maioria feminina, acredito que tenha sido enriquecedor para todas.

Figura 73 – Micronarrativa da visita ao Circuito de herança africana



Após essa etapa, seguimos para o IPN - Instituto dos Pretos Novos, local que abriga uma exposição permanente sobre o período escravocrata no Rio de Janeiro. Nesse local, além de uma linha do tempo explicativa sobre cada importante etapa desse período e fragmentos encontrados durante a escavação no local, foi possível ver também ossadas humanas, que claramente foram jogadas em covas de forma a camuflar os horrores da escravidão. Confesso que senti uma energia muito forte no local e, o que mais me chamou atenção foi a escultura de metal da foto abaixo, que fica bem no centro da exposição. A escultura retrata um Baobá, como a Vivian me explicou, uma árvore tradicional africana, de forma representativa, representando uma gaiola. No final, fomos para o Centro Cultural José Bonifácio, hoje MUHCAB, antes MEL - Museu da Escravidão e Liberdade (nome criticado por estudiosos e ativistas do movimento negro). Nesse local pudemos conversar com a Museóloga Jéssica, que mostrou o porquê da ausência de acervo no local, ausência essa que retrata bem o apagamento da cultura.

Na visita técnica da última semana intitulada "Circuito Herança Africana" deu-se início na estátua de Mercedes Baptista, o primeira bailarina negra do Theatro Municipal. A segunda parada se deu na Pedra do Sal, um importante monumento das tradições afro-brasileiras. Nesse local, durante o período de escravidão, os negros trazidos da África, viveram e propagaram suas manifestações culturais e de religiosidade. Nessa região se instalaram ferreiros e casas de candomblé, local de protagonismo das fias baianas, uma delas a famosa Tia Ciata. A Pedra do Sal foi tombada como patrimônio pelo estado em 1984. Atualmente no local acontecem rodas de samba, capoeira e jongo.



Fonte: dados da pesquisa.

Acreditamos ser importante unir a narrativa textual à captura da tela, para exemplificar a forma de relato, unindo a escrita às fotos. As composições que as praticantes fizeram demonstram o uso dos dispositivos móveis nas visitas, contribuindo para o registro das mesmas, de forma imagética e textual, conforme destaca Jacques (2012), as micronarrativas urbanas artísticas podem ser realizadas em diferentes formatos. As fotos tiradas durante as visitas às exposições não foram retratadas aqui para proteger a obra intelectual dos autores exibidas nos museus.

Uma das propostas do curso era a visita a espaços, de forma conjunta. Frequentamos o Museu de Arte do Rio (exposições Arte Democracia Utopia - quem não luta tá morto e Mulheres na Coleção MAR, no dia 19 de março de 2019), o Centro Cultural Banco do Brasil (*Dreamworks animation*: a exposição – uma jornada do esboço à tela, no dia 10 de abril de 2019) e o Circuito Histórico e Arqueológico da Celebração da Herança Africana (no dia 08 de maio de 2019). Para não propor somente destinos fixos, deixamos como proposta também a liberdade para explorar a Baixada Fluminense, território de grande parte dos praticantes do curso, de forma individual ou conjunta (caso desejassem

combinar com outros praticantes), para realizar as atividades de mapeamento colaborativo de práticas pedagógicas e intervenções pelas cidades.

Ao promover espaços de debates com caminhadas pelas cidades, há a emergência de micronarrativas que relacionam diferentes temáticas, pois a cidade é a reunião do diverso, do coletivo, de transformação de si pela transformação com o outro e com o lugar, um encontro de cidadãos para a ocupação de espaços, que muitas vezes são negligenciados pelo sistema econômico e social. Os debates feitos ao longo das experiências pela cidade possuem temas múltiplos, como gênero, direitos, história, igualdade, raça, mobilidade urbana, entre outros. Nas micronarrativas de Juliana e Thais, por exemplo, encontramos fortemente a escrita de si transversalizada pelo gênero e pela raça. Na composição feita por Juliana, foto abaixo, encontramos alguns dos inúmeros temas que foram debatidos ao longo das nossas experiências urbanas: cidade, protesto, preconceito, feminismo, corpo, manifestar, periferias, rebeldia.

Figura 74 – Micronarrativa da visita ao Museu de Arte do Rio



Fonte: dados da pesquisa.

Desta forma, compreendemos o espaço concordando com Milton Santos (1996, p. 63), que propõe o espaço geográfico sendo “formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”. Abordando as caminhadas pela cidade a partir dos diversos entrelaçamentos possíveis, exploramos conteúdos não somente direcionados para comunicação, cultura e arte, mas para os saberes dos diferentes espaços, das diferentes pessoas, dos diferentes caminhos que

percorremos, contribuindo para a formação cidadã. A diferença e a coexistência da multiplicidade nas cidades é uma potência que não pode ser esquecida para pensar a educação. A esse respeito Rios (2012, p. 167) questiona: “por que construir estratégias de aprendizagem de costas para este universo que se cola a nós em todas as partes?” E acrescenta:

A outra operação mais significativa na hora de ensinar e aprender na cidade desde uma perspectiva integradora implica a produção de um descentramento desse lugar onde se realiza (habitualmente) esse processo. Se nas cidades se geram as tramas culturais que tecem novas formas simbólicas que possibilitam um amplo arco de experiências urbanas, por que construir estratégias de aprendizagem de costas para este universo que se cola a nós em todas as partes? Cabe assinalar que a apresentação de uma pintura, um slide, um filme só oferecem versões de uma experiência que requer, indefectivelmente, transitar por sobrevoo e não substituem a leitura do tipo que propomos. Em todo o caso, não se trata de simular do exterior, fortalecendo uma representação, um relato, produzido por outros. Nesse sentido, a educação – entendida como um complexo de atores, cenários, rituais e significados – não pode permanecer alheia às problemáticas provenientes do fato iniludível de se viver nas cidades (RIOS, 2012, p. 167-168).

A cidade possui natureza educativa, a cada momento se instituem novos cenários educacionais na complexa trama urbana e precisamos explorar isso para promover outros olhares na educação. Os professores podem ser artesãos da construção da cidade como espaço educativo, propondo práticas pedagógicas em seus cotidianos educacionais, que incluam nos currículos a interface escola-cidade-ciberespaço. E também na perspectiva da sua formação e de sua disposição para aprender e ensinar, como os praticantes da pesquisa fizeram. Concordando com Rios (2012), não podemos estar alheios às experiências cidadinas. Em deslocamento, observamos, mas também intervimos, realizando propostas de práticas pedagógicas pela cidade, contribuindo para a ressignificação da educação e da própria cidade, conforme as micronarrativas adiante.

Viviane: Espaço de cultura ambiental escolhido foi o “Laboratório Ecológico” localizado no shopping Grande Rio no município de São João de Meriti. A infraestrutura é o primeiro laboratório de educação ambiental inaugurado no Rio de Janeiro. Além dessas características o Ecolab disponibiliza oficinas de criação, workshops, exposições ações de cultivo e

horticultura e muitas outras ações educativas que falam sobre o meio ambiente. A proposta é aumentar o contato da comunidade com a natureza, através de apresentação do tema realizado em forma de debates, rodas de conversas, dinâmicas e atividades vivenciais e práticas, a ideia é trazer um pensamento crítico sobre o assunto para gerar uma maior preocupação e incentivo das pessoas para participar e realizar ações a favor da natureza e de sua proteção. Em minha aula apresentaria o lugar e todas as propostas do espaço aos meus alunos. Realizaria ainda, uma aula expositiva sobre a cultura ambiental envolvendo questões do cotidiano humano e sua relação com o meio ambiente. Colocaria em especial a questão dos “lixos urbanos”, ou em outras palavras o “lixo caseiro”, para um grande debate e esclarecimentos de como devemos e precisamos realizar a coleta de lixo corretamente.

Juliana: O espaço de cultura por mim escolhido foi o Museu de Arte do Rio, por estar em uma região revitalizada e acessível, muito surpreende as pessoas que moram na baixada e não têm o costume de frequentar o centro do Rio de Janeiro. Quando levo familiares para visitar, por exemplo, escuto sempre que "nem parece que estão no Brasil". Então é importante que essas pessoas se sintam pertencentes e ocupem estes espaços públicos. Minha proposta foi pensada visando trabalhar um fator muito importante e pouco explorado no cotidiano escolar: as emoções. Atualmente sou professora de ciências e atuo dando aulas para o ensino fundamental II, além de dar aulas particulares e de reforço. Especialmente na rotina escolar é notória a falta de diálogo e trabalhos voltados para o autoconhecimento dos estudantes e, até mesmo, dos professores. O currículo da escola onde trabalho não é atravessado pela temática das emoções. Na realidade, nunca em minha vida acadêmica havia tido contato com este assunto, até o momento que realizei uma disciplina chamada "talleres de creación e investigación artística", na faculdade de educação da Universidad de Murcia durante intercâmbio acadêmico. A sala FLUXO me remeteu muito a esse semestre de estudos sobre arte e educação, onde as práticas eram voltadas à experimentação, à criatividade e emoções daquelas futuras educadoras. Sendo assim, me pareceu a oportunidade ideal para trazer um pouco deste aprendizado para minha atual prática docente. Antes da entrada na sala, ainda no saguão do museu, haveria uma conversa sobre que emoções podemos sentir no decorrer de nossa existência. A ideia é olhar para dentro e nomeá-las, para assim passar a reconhecê-las. Só podemos cuidar do que conhecemos. Emoções (re)conhecidas, então pensaríamos em quais delas o cotidiano escolar desperta em cada um. No núcleo da sala FLUXO está um grande tapete e almofadas, que convidam o visitante a deitar-se e experienciar todos aqueles estímulos visuais e sonoros. Os alunos inicialmente caminhariam ao redor do núcleo para uma primeira aclimatação ao ambiente. É nesse espaço também onde nossas pegadas criam rastros luminosos ao caminhar pela sala escura. Num terceiro momento, deitaríamos nos tapetes e passaríamos um tempo ali, em silêncio, contemplando as projeções e nos

deixando envolver pelos estímulos ali presentes. Ao final da visita, os alunos iriam expor as emoções que foram sentidas naquele espaço, as possíveis reflexões e associações com o que eles vivem todos os dias num espaço escolar com pouco estímulo (são constantes as reclamações sobre a estrutura da escola). Seria interessante também que eles fizessem relatos individuais sobre como eles tornariam o ambiente escolar mais agradável e estimulante e de que forma esses estímulos os ajudariam a trabalhar suas próprias emoções.

As duas narrativas são incríveis, Viviane traz o Laboratório Ecológico em São João de Meriti visando aumentar o contato da comunidade com a natureza e Juliana apresentou uma atividade para trabalhar as emoções de seus educandos, as duas atividades são extremamente importantes. Ao propor práticas pedagógicas nas cidades, as praticantes idealizaram um percurso que supera os limites de dentro e fora na educação, propondo uma prática que converse com o estudante em sua complexidade e completude, tanto no caso de pensar as emoções, quanto no caso do meio ambiente. Propondo uma ação efetiva, nos territórios em que a vida acontece, afinal, a cidade é constituída daqueles que a habitam e aqueles que a habitam também são atravessados por ela. Rios (2012, p. 172-173) ressalta que “uma vez atravessada esta viagem pedagógica, talvez também possamos empreender nosso próprio percurso, traçar múltiplos itinerários e encontrar nos rincões mais inesperados da cidade que habitamos uma cena que nos permita desenvolver nossa imaginação poética e pedagógica”. Pensar dessa forma é reconhecer a legitimidade dos saberes produzidos nos diversos âmbitos e *espaçostempos* da vida.

Contudo, nada supera a sensação de pertencimento de vivenciar a cidade, a experiência de sentir com todos os sentidos, tocar e ser tocado. O estudo, por docentes, do patrimônio cultural como um espaço de luta e memória revigora a importância de uma formação integral, que considere de onde os educandos vêm e para onde vão e onde passam ao longo desse caminho. Infelizmente, tal discurso, com um entendimento sobre as marcas de formação de uma sociedade, não é constantemente visto nas escolas brasileiras.

Assim como a cultura não seria para todos, os equipamentos culturais da cidade também não. Com o passar dos anos surgem teorias sobre o direito à cidade, a percepção do espaço como território e a construção identitária dos sujeitos, sobre a função educadora da cidade, no âmbito coletivo e permanente

da formação de seus habitantes, entre tantos outros estudos importantes para a área.

Neste sentido, o debate político, do qual o conceito de "cidade educadora" deve ser/estar impregnado (sob pena de converter-se em adereço metodológico) aponta para percursos pedagógicos que intencionalmente devem ser construídos para que a cidade "reencontre" a cidade, para que os "escondidos" nas/das periferias ganhem espaço, para que os profundos processos de alienação acerca deste viver juntos/vivendo tão separados possam ser superados (MOLL; DAYRELL, 2015, p. 8).

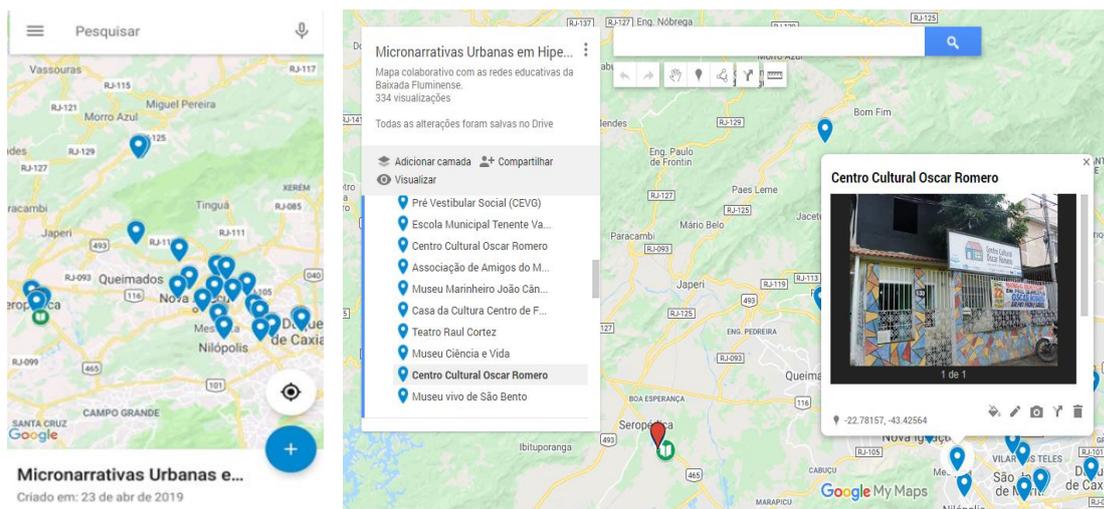
Moll e Dayrell (2015) destacam os "escondidos nas/das periferias" e a necessidade que eles ganhem espaço para a superação da alienação. Acrescentamos, ainda, para a superação de uma vida de invisibilidade nas margens e múltiplas dificuldades sociais pela falta de políticas públicas. Mais do que apontar problemas na cidade em questão, é preciso analisar a disputa de forças verticais e horizontais nos espaços culturais e a reverberação disso na vivência da e na cidade pela população.

A esse respeito, apresentamos a parte final do dispositivo, constituído pelo mapeamento colaborativo dos espaços de educação, comunicação, cultura e arte da Baixada Fluminense no Google My Maps. Como um repositório para armazenamento na nuvem, o Google My Maps possibilita a organização de diferentes mapas criados ou alterados, com a adição de pontos, desenhos, textos, fotos e vídeos. Permite ainda salvar mapas disponíveis na internet, pesquisar por lugares, adicionar pontos favoritos e importar mapas com base em planilhas. Além das funcionalidades descritas, também foi escolhido por apresentar a intuitividade e reunião com diversos serviços do Google.

O projeto é direcionado para o mapeamento colaborativo das possibilidades educativas da periferia e itinerários pedagógicos que podem ser traçados e vivenciados pelos cidadãos. Conforme ressaltado por Moll e Dayrell (2015), propostas pedagógicas que promovam um reencontro com os espaços escondidos nas cidades, principalmente nas periferias. Usamos o termo mapeamento, pois o mesmo se refere a uma capacidade humana, enquanto mapa é um objeto gráfico. E colaborativo, pois foi realizado a muitas mãos, os praticantes da pesquisa incluíram pontos que visitaram, com fotos, descrições e proposições educativas. Os praticantes ciberculturais incluíram 31 pontos de

comunicação, educação, cultura e arte no mapa (como bibliotecas comunitárias, teatros, museus, centros culturais, escolas, pré-vestibulares comunitários, espaços de *coworking* e universidades) e uma curadoria desses pontos, com fotos, descrições e iniciativas pedagógicas.

Figura 75 – Capturas de tela da utilização do aplicativo Google My Maps



Fonte: dados da pesquisa.

Buscamos dar visibilidade a essas redes educativas pelo fato da região onde ocorreu o estudo possuir o estigma de não ter espaços de cultura, arte, educação e entretenimento. Dessa forma, divulgamos o mapa com as iniciativas diversas e os demais professores da Baixada Fluminense podem contar com um ambiente que reúna informações que podem ser utilizadas em seus projetos pedagógicos. Destacamos duas micronarrativas de praticantes sobre a experiência com o aplicativo:

Julio: O google maps é uma ferramenta muito intuitiva para quem já está familiarizado com a estrutura virtual, creio que as pessoas de maiores idades terão um pouco de dificuldade para executar e explorar as potencialidades desse aplicativo. No entanto, com essa nova geração que está tendo o seu modo de vida com essa ferramenta da internet, creio novamente, que estará mais apta para explorar as funções desse painel de georreferenciamento. Particularmente, não tive nenhuma dificuldade até o momento. Além disso, fiquei surpreso com essa função de curadoria, o próprio usuário pode realizar roteiros de viagens. Os mecanismos de georreferenciamento virtual são de extrema importância, para trabalhar a questão do urbano, rural, local, global, gentrificação, conurbação, territórios, limites, redes

e entre outros temas da geografia. É uma ferramenta, que dependendo do espaço e indivíduos no qual são disponibilizadas estas ferramentas, acabam sendo essenciais para maior compreensão sobre os temas citados anteriormente. Dependendo do espaço que eu for atuar e os mecanismos disponível, sem dúvida nenhuma, irei recorrer há esses artefatos virtuais. Contribuirei para a formação de novos indivíduos que não tenha medo do novo e diferente, dessa maneira, assuntos sobre arte, cultura e comunicação serão mais palpáveis para diferentes realidades na qual estes dispositivos podem trabalhar. Eu visualizo a utilização deste recurso no momento da execução de atividades didáticas, pois dessa maneira estará desenvolvendo novos sentidos para os elementos que seriam debatidos em sala de aula. Fica cada vez mais evidente, que após o exílio que Paulo Freire enfrentou no decorrer de sua vida, a vivência e as experiências com distintas realidades da América latina e o continente Africano, contribuiu de fato que a educação acaba se tornando um objeto cíclico no qual tanto o aluno aprende, como o mestre ensina e reaprende a ensinar. Pegando a cidade como um objeto, no qual há um choque cultural de diversas realidades circulando no mesmo local, e a partir disso podemos aprender mais sobre o cotidiano e o desenvolvimento de soluções para diversos problemas. Sendo desse modo, o contato com diversas culturas acaba ampliando as perspectivas de mundo dos indivíduos.

Thais: Considero que a utilização do espaço virtual do aplicativo Google My Maps foi uma das minhas maiores descobertas durante o curso. Ainda não conhecia essa ferramenta e acredito que, assim como os demais colegas, ela contribuiu efetivamente para nossa formação. O uso desse tipo de tecnologia que possibilita a inserção de "pontos" no mapa, nos mostra o quanto podemos ser protagonistas das nossas próprias vivências. Locais que, apesar de públicos, não são populares e até desconhecidos. A partir disso, podemos modificar algumas práticas de ensino, tanto dos locais em que seriam realizadas as aulas que ministrariamos, quanto na apresentação de novos espaços para os alunos. Reafirmo a importância dessa educação fora do espaço, quando leio Paulo Freire (1992) afirmando que "a cidade é cultura, é criação, não só, pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela.". Possuímos papel fundamental no ambiente das cidades.

Das narrativas acima, apreendemos alguns pontos: interface intuitiva, curadoria, diversas culturas nas cidades, local, global, gentrificação, conurbação, territórios, limites, redes, protagonistas das nossas próprias vivências, criações na e com a cidade. Além das referidas potências, o uso do Google My Maps contribui para experiências colaborativas e que não se encerram com o projeto apresentado na tese, o mapeamento ficará online e outras ações são imaginadas para que o público em geral também seja autor e possa incluir pontos, micronarrativas e experiências pela cidade.

Múltiplas reflexões são suscitadas a partir das micronarrativas dos praticantes, em especial a importância da relação escola-cidade-ciberespaço para uma formação integral do ser humano. Fica nítido em suas falas o entendimento de pertencimento à cidade, de compromisso com o coletivo e com a ocupação de espaços, de forma a aprender ou reaprender a reinventar a cidade que forma e nos transforma.

Os praticantes refletiram sobre buscar pontos de comunicação, cultura e arte na Baixada Fluminense para levar seus educandos sem ter que se deslocar à capital do Estado. A oportunidade de reconhecer e celebrar a cultura e as artes locais encorajam práticas que enfatizam a diversidade de culturas. Professores são fundamentais para fomentar esse olhar, inspirar e propor a mudança na estrutura imposta.

O reconhecimento de que o espaço urbano é eminentemente educacional, proporcionando aprendizagens contínuas, foi uma noção importante adquirida ao longo da formação. As oportunidades de produção e fruição de cultura e arte podem ocorrer durante os dias letivos, nas salas de aula, com livros didáticos, paradidáticos e outras fontes de consulta oficializadas pelas instituições de ensino formal. Porém, nada supera o sentimento de pertencer e vivenciar as expressões culturais e artísticas, a experiência de sentir, tocar e ser tocado. Esse tipo de experiência pode nos ajudar a pensar o patrimônio cultural como um espaço de luta e memória, com poder de promover reflexão, conscientização e libertação.

Aprendemos a partir das relações transformadoras entre os homens e o mundo, em uma ação bidirecional, seres humanos se transformam na relação com a cidade, que é transformada a partir das novas ações desses seres humanos, ou seja, ambos se transformam nesse processo recíproco e dialógico. Sendo assim, acreditar na educação e na transformação das cidades não é uma aposta, é uma necessidade.

(In)conclusões

Apresentamos duas ações nos aplicativos Google My Maps e WordPress, que têm como finalidade a divulgação das práticas educacionais pela cidade. O foco foi para as experiências que geram micronarrativas de apreensão do espaço urbano em hipermobilidade. A leitura, sistematização e escolha das narrativas

promoveu um processo de reflexão e análise, em conversa com as referências bibliográficas. As narrativas dos praticantes apontaram para a mudança de percepção em relação à cultura e ao valor da multiplicidade de expressões culturais na Baixada Fluminense.

Com os celulares nas mãos, os praticantes ciberculturais reinventam suas artes de fazer no cotidiano de forma criativa, apropriando-se do espaço urbano a partir de experiências formativas pela cidade, com a possibilidade de registrar e narrar suas vivências urbanas com aplicativos diversos que proporcionam o que Jacques (2012) alertou como uma grande dificuldade: transmitir e compartilhar experiências pelas cidades, tornando-as coletivas.

Compreendemos que a educação ocorre a partir de diversos *espaçostempos*, não somente o escolar. A partir de uma multiplicidade de produções, aprendemos e ensinamos, ampliando as possibilidades e os conhecimentos, ocupando espaços outros da cidade. Dessa proposta, reconhecemos a existência de outros espaços educacionais, promovendo um encontro entre territórios diversos e a educação, originando micronarrativas urbanas em hipermobilidade, em diversos formatos: imagéticos, textuais, de mapeamento, entre outros.

A proposta que se delineia na presente tese busca apresentar algumas ações e perspectivas docentes a respeito da educação na cidade. Uma formação que compreende os percursos educacionais para além das paredes e dos muros da escola. Nesta perspectiva, a cidade e seus territórios atuam como referência para propostas pedagógicas de professores interessados com a formação integral de seus educandos, conectando experiências das diversas áreas do conhecimento à vida cotidiana. Deixamos pistas na intenção de cativar o leitor para esse assunto que considero muito importante, para que grandes histórias sobre a Baixada Fluminense sejam contadas.

A educação na cidade precisou ser interrompida durante um período significativo da pesquisa. Imprevistos acontecem e precisamos levar em consideração como um acontecimento na pesquisa, como já bem ensinou Roberto Sidnei Macedo. Falando em imprevistos, uma pandemia é um exemplo de um grande acontecimento na pesquisa, muitas mudanças, dor, dificuldades e renascimento, a educação renasceu durante a pandemia de Covid-19. Sobre ela serão as próximas reflexões.

7. E NO MEIO DA PESQUISA FOMOS ATRAVESSADOS POR UMA PANDEMIA: COVID-19 E AS TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO E NA VIDA⁴⁶

De nossos medos nasce nossa coragem e em nossas dúvidas vivem nossas certezas. Os sonhos anunciam outra realidade possível e os delírios outra razão. Achados nos esperam nas andanças porque é preciso nos perdermos para nos reencontrar.⁴⁷

GALEANO, 2011.

Torna-se importante contextualizar o momento em que a presente pesquisa foi desenvolvida. Vivemos uma pandemia causada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2), uma família de vírus que causa infecções respiratórias, provocando a doença denominada COVID-19. A COVID-19 pode apresentar diferentes sintomas (não padronizados ainda) e gravidades (desde sintomas mais leves, podendo evoluir até situações mais graves e o falecimento). O novo agente do Coronavírus foi descoberto em 31 de dezembro de 2019, após casos registrados na China. A transmissão acontece de uma pessoa doente para outra pela proximidade, sem o uso de barreiras físicas e por meio de superfícies contaminadas (SAÚDE, 2020). Diante disso, o distanciamento social tornou-se uma medida necessária para diminuir a transmissão.

A mobilidade foi um dos fatores importantes para que a pandemia acontecesse. A mobilidade física ampliada que vivenciamos atualmente proporcionou a rápida disseminação do vírus pelo planeta, pois pessoas

⁴⁶ MARTINS, Vivian; CASTRO, Bárbara R. É tempo de transformação na educação: docência, tecnologias digitais e pandemia. **Revista Praxis**, v. 13, p. 69-78, 2021.

MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma F. F. Educação em tempos de pandemia no Brasil: *saberesfazer* escolares em exposição nas redes e a educação online como perspectiva. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, p. 215-224, 2020.

MARTINS, Vivian; CASTRO, Bárbara R.; TRANCOSO, Michelle. Criações e percepções docentes no ensino remoto durante a pandemia de Covid-19: uma pesquisa com os cotidianos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, p. 157-184, 2020.

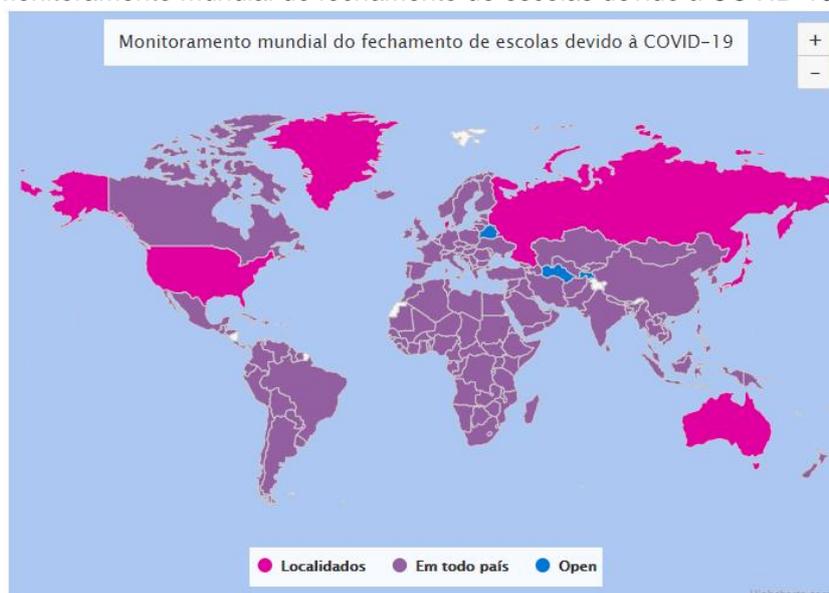
⁴⁷ Tradução da autora. No original: “De nuestros miedos nacen nuestros corajes y en nuestras dudas viven nuestras certezas. Los sueños anuncian otra realidad posible y los delirios otra razón. En los extravíos nos esperan los hallazgos porque es preciso perderse para volver a encontrarse.”

infectadas realizaram mobilidades diversas ampliando o status inicial de uma epidemia (surto que afeta uma região) para uma pandemia. A Organização Mundial da Saúde (OMS) considera a pandemia como a disseminação mundial de uma nova doença, se espalhando por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa (FIOCRUZ, 2021). Aeroportos e transportes públicos, por exemplo, se transformaram em espaços de mobilidade altamente perigosos, pela aglomeração que esses locais ocasionam, o tempo de duração das viagens, a baixa circulação do ar e outros fatores.

A pandemia ocasionada pela COVID-19 alterou significativamente a vida do brasileiro e da população de todo o mundo, impondo um distanciamento social físico (MARTINS; ALMEIDA, 2020) que afetou diretamente a rotina escolar. Na tentativa de conter a propagação do vírus e resguardar a saúde de educandos e funcionários, escolas foram fechadas e muitas instituições implantaram o ensino remoto, como forma de dar continuidade aos processos educativos. O ensino remoto foi o nome comumente utilizado no Brasil para as atividades pedagógicas não presenciais desenvolvidas ao longo da pandemia.

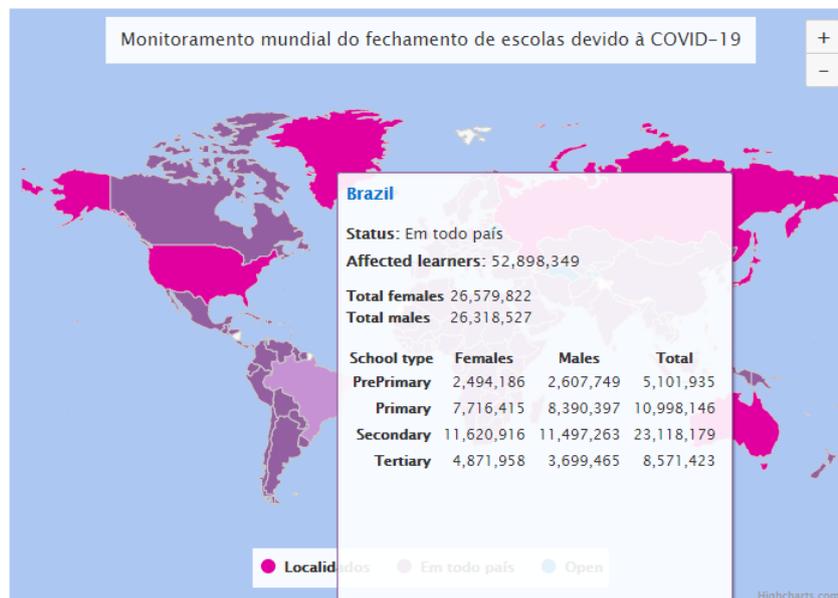
Em levantamento realizado pela UNESCO (2020) em 22 de abril de 2020, os países pelo mundo apresentam diferentes políticas de suspensão de atividades, alguns com escolas fechadas em todo o território, outros com escolas fechadas em algumas localidades e poucos países com escolas abertas, conforme pode ser identificado nas figuras a seguir.

Figura 76 - Monitoramento mundial do fechamento de escolas devido à COVID-19



Fonte: UNESCO, 2020.

Figura 77 - Destaque para os dados brasileiros no monitoramento mundial do fechamento de escolas devido à COVID-19



Fonte: UNESCO, 2020.

De acordo com monitoramento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), “mais de 150 países implementaram fechamentos em todo o país, provocando impacto em mais de 80% da população estudantil do mundo” (UNESCO, 2020). Em 22 de abril de 2020 são 1,579,634,506 estudantes afetados, ou seja, 90.2% do total de estudantes matriculados no mundo. Ressalto que as adversidades não são as mesmas em todos os países, cada realidade social, econômica e educacional possui suas particularidades. A realidade brasileira é o nosso recorte.

Com a suspensão das atividades presenciais, muitas iniciativas de escolas públicas e privadas foram instauradas para a inclusão de propostas educacionais com o uso de tecnologias. O Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou em 28 de abril, homologado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1º de junho de 2020, parecer favorável à possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19.

Nessa conjuntura, o cenário na educação apontou para o ensino remoto como forma segura de dar continuidade aos processos educativos. Busco nessa parte da pesquisa compreender a complexidade da situação atual, uma pandemia e os reflexos do distanciamento social para todos os envolvidos. Em

especial, sobre o uso dos dispositivos móveis por estudantes e educadores para o desenvolvimento do ensino remoto. Acredito que a pedagogia da hipermobilidade se torna ainda mais importante nesse momento de ampliação das desigualdades sociais e pela necessidade das populações vulnerabilizadas que em algumas vezes só dispõem de dispositivos móveis para acessar a educação e em outras vezes, não dispõem de nenhum dispositivo. Muitas mudanças foram implantadas repentinamente na educação, as desigualdades sociais se ampliaram com a pandemia e com a gestão governamental brasileira.

Pesquisas apontaram para a falta de condições adequadas para o estudo de qualidade por um número expressivo de crianças do país. A pesquisa TIC Educação 2021 (CETIC.BR, 2022), por exemplo, apresentou os desafios enfrentados para a continuidade da realização de atividades pedagógicas durante a pandemia Covid-19 e 91% dos professores de escola pública apontaram a falta de dispositivos e acesso à Internet nos domicílios dos alunos como o terceiro maior desafio, precedido de dificuldades enfrentadas pelos pais e responsáveis para apoiar os alunos nas atividades escolares e defasagem na aprendizagem dos alunos, ambos com 95% do total de professores que lecionam em escola pública. E relacionado ao tipo de dispositivo utilizado pelos alunos na realização das atividades educacionais na escola, 40% dos estudantes utilizou o telefone celular e 48% não utilizou nenhum dispositivo. Desvelando as mazelas da educação na pandemia.

Nesse capítulo realizaremos um movimento de compressão do momento em que estamos em um diálogo entre imagens da educação na pandemia e o pensamento de Paulo Freire. Consideramos as imagens amplamente disseminadas em rede como personagens conceituais, disparadores para nossas reflexões. Dessa forma, podemos pensar como a pedagogia da hipermobilidade pode contribuir para esse momento complexo que a educação passa com a pandemia de Covid-19.

7.1 O que Paulo Freire pensaria da educação não presencial na pandemia de Covid-19? As imagens como disparadores de conversas⁴⁸

Nutrindo-se de mudanças, o tempo de trânsito é mais do que simples mudança. Ele implica realmente nesta marcha acelerada que faz a sociedade à procura de novos temas e de novas tarefas. E se todo Trânsito é mudança, nem toda mudança é Trânsito. As mudanças se processam numa mesma unidade de tempo histórico qualitativamente invariável, sem afetá-la profundamente. É que elas se verificam pelo jogo normal de alterações sociais resultantes da própria busca de plenitude que o homem tende a dar aos temas. Quando, porém, estes temas iniciam o seu esvaziamento e começam a perder significação e novos temas emergem, é sinal de que a sociedade começa a passagem para outra época. Nestas fases, repita-se, mais do que nunca, se faz indispensável a integração do homem. Sua capacidade de apreender o mistério das mudanças, sem o que será delas um simples brinquedo.

FREIRE, 1967, p. 46

Vivemos tempos de mudança, mudança nas relações, no meio ambiente, na economia, na fruição artística, no âmbito profissional, na saúde, na informação, nos serviços, no turismo, na educação, nas formas de ser e estar no mundo. Freire (1967) menciona um tempo de trânsito, em que o as pessoas precisam se integrar e aprender sobre a mudança para não serem brinquedos. Nessa perspectiva, torna-se importante que elas se insiram nas mudanças e a educação contribui para esse processo: “a educação, por isso, na fase de trânsito que vivíamos se fazia uma tarefa altamente importante. A sua força decorreria, sobretudo, da capacidade que tivéssemos de nos incorporarmos ao dinamismo da época do trânsito” (FREIRE, 1967, p. 47).

Freire (1967) fala em outro contexto de mudança, da difícil década de 60 para o mundo. Contudo, suas palavras desempenham um papel impulsionador para reflexão sobre o momento que vivemos hoje. Estamos em meio a uma pandemia. Para Freire (1987), educar é um ato político que visa liberdade, autonomia, transformação da visão de mundo e deve estar fundamentada em uma perspectiva emancipatória. Trata-se de uma educação repleta de significações, que faz com que o estudante aprenda a partir de situações concretas de suas experiências de vida. A finalidade da institucionalização do ensino por meio da escola é a de proporcionar um ambiente que organize o

⁴⁸ MARTINS, Vivian. Paulo Freire e a educação na pandemia: o que as imagens nos dizem? **Humanidades & Tecnologia em Revista (FINOM)**, v. 32, p. 224-244, 2021. Disponível em: http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/2052

conhecimento e que favoreça o aprendizado de uma forma planejada, pois é interessante contar com um lugar que ensine os conhecimentos legitimados pela sociedade e, para isso, a escola desempenha a sua função social como uma das formadoras de sujeitos, inclusive para o que deveria ser o uso consciente das tecnologias digitais.

No momento excepcional que estamos vivendo, educação, escolas, educadores, estudantes, famílias e outros envolvidos precisaram pensar rapidamente e agir por diferentes caminhos para a tentativa de uma educação de qualidade. O desafio não é só educacional, é também econômico e social, pois muitas famílias não possuem condições para aquisição de equipamentos tecnológicos e possibilidade de custear conectividade adequada. Lembrando que tanto as crianças quanto os responsáveis migraram para o online, em muitos casos precisando compartilhar os equipamentos disponíveis.

Ao longo dessa reflexão busco compreender a realidade atual conversando com imagens que circularam amplamente em diferentes redes sociais digitais agindo como personagens conceituais que me provocaram diferentes sentimentos e significações. As imagens selecionadas ao longo da pesquisa possuem a educação na pandemia como temática e foram captadas do Facebook, do Instagram, do Pinterest e do Twitter ao longo de um pouco mais de ano de pandemia.

As pesquisas com os cotidianos foram um farol para pensar os caminhos que seguiríamos nessa fase da pesquisa. A maneira como considerei as imagens como personagens conceituais, convidando a reflexões, por exemplo, e a conversa com os dados foram ações delineadas por tais pressupostos epistêmico-metodológicos e fazem com que valorizemos cada vez mais as criações cotidianas, com professores ressignificando suas práticas em um contexto de excepcionalidade.

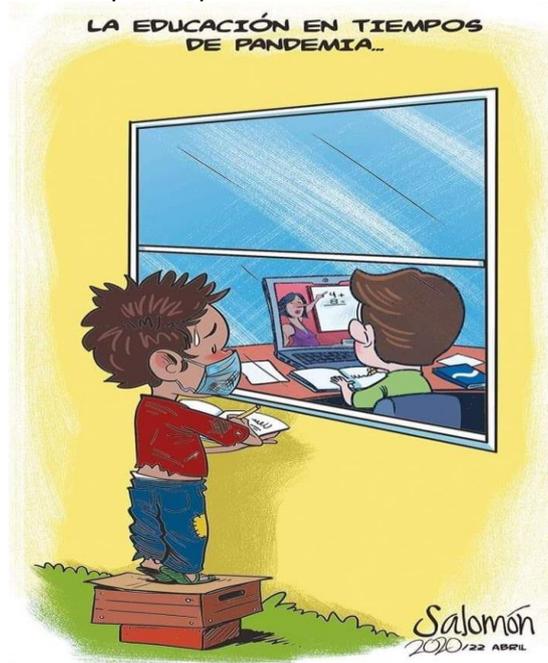
Busquei compreender o que a teoria de Paulo Freire pode dizer sobre a educação praticada na pandemia, a partir de imagens que denunciam e anunciam situações educacionais cotidianas. De forma a estabelecer diálogo com o pensamento de Paulo Freire para pensar em possibilidades de ressignificação da educação que está sendo praticada em alguns cotidianos escolares. Compreendendo esses cotidianos, podemos imaginar melhores práticas e como a pedagogia da hipermobilidade pode contribuir.

Para Freire (1987), educar é um ato político que visa liberdade, transformação da visão de mundo, autonomia e deve estar fundamentada em uma perspectiva emancipatória. Trata-se de uma educação repleta de significações, que faz com que o estudante aprenda a partir de situações concretas de suas experiências de vida. Algumas imagens denunciam desigualdades sociais, conteudismo, desinteresse, educação bancária, falta de diálogo e a necessidade de ampliar o pensamento crítico para equidade e justiça social. Destacamos os tópicos que se tornaram mais significativos e recorrentes ao longo da análise de dados, para chamar atenção para a educação que está sendo praticada ao longo desse período de pandemia e anunciamos algumas possibilidades para um movimento em outras direções.

O presente tópico será discutido em quatro temas que estão totalmente entrelaçados na perspectiva de Paulo Freire: desigualdades sociais e o direito de aprender; educação bancária e a produção de conteúdos; dialogicidade e educação libertadora; e pensamento crítico para equidade e justiça social. A princípio incluirei a imagem para que o leitor possa ser arrebatado por ela, tecer suas próprias conclusões e poder refletir junto comigo sobre as significações que elas causaram. E na sequência apresentarei minhas observações, relacionando com o pensamento de Paulo Freire.

- As desigualdades sociais gritantes: quem tem o direito de aprender?

Figura 78 - La Educación em tempos de pandemia



Fonte: <https://campanha.org.br/noticias/2020/04/28/dia-da-educacao-em-tempos-de-pandemia-com-decisoes-de-olhos-vendados-para-realidade-nao-e-facil-comemorar/>

Figura 79 - “Só tem o meu celular. A gente tem que ser virar do jeito que dá”



Fonte: <https://www.campograndenews.com.br/educacao-e-tecnologia/pandemia-e-a-arte-de-dividir-1-celular-por-3-filhos-ou-mais-quando-ha-internet>

Figura 80 - Um lar e múltiplos entrelaçamentos familiares

EAD. Acesse a plataforma, faça suas tarefas e envie on line. A educação não pode parar.



Fonte: <https://campanha.org.br/noticias/2020/04/28/dia-da-educacao-em-tempos-de-pandemia-com-decisoes-de-olhos-vendados-para-realidade-nao-e-facil-comemorar/>

Figura 81 - Conectividade e acesso à informação



Fonte: <https://in.pinterest.com/pin/276901077079401807/>

Figura 82 - Exclusão digital no Brasil



Aluno de escola pública comove a web ao estudar usando wi-fi de açougue, em Goiás — Foto: Macos Paulo Cruvinel/Arquivo pessoal

Fonte: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2020/06/10/aluno-de-escola-publica-comove-a-web-ao-estudar-usando-wi-fi-de-acougue-em-goias.ghtml>

Iniciamos o debate com o recorte de classe social. “O horizonte do contexto cultural, [...] não pode ser entendida fora de seu corte de classe, até mesmo em sociedades de tal forma complexas em que a caracterização daquele corte é menos facilmente apreensível” (FREIRE, 2003, p. 86). Para o autor, a reflexão sobre a opressão está relacionada com as classes e as desigualdades, de forma que os educandos percebam “a relação entre a leitura da palavra, a leitura do mundo e, sobretudo, a transformação do mundo” (FREIRE, 2003, p. 86). Situados sobre sua situacionalidade, os estudantes podem buscar meios de libertação.

A exclusão digital, como visto nas imagens acima, é um fator constante na realidade brasileira, considero determinante para pensar a educação não presencial, tendo em vista as possibilidades que a educação online apresenta e a necessidade da interatividade para pensar em uma educação de qualidade. Sem conexão, os estudantes perdem a oportunidade de produzir saberes com a mediação das tecnologias digitais em rede, dialogar e interagir com professores e colegas.

Relembramos a pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros – TIC Domicílios 2019 – que apresentou o celular como o dispositivo mais usado (99%) para acessar a internet no Brasil. A imagem 78, em que a mãe conta dividir o celular para as filhas estudarem, é um reflexo dessa realidade. Dos 99% mencionados anteriormente, 58% só acessam a Internet pelo celular para realizar atividades escolares, ou seja, não

dispõem de outros dispositivos para acessar a rede mundial de computadores e participar do ensino remoto. 18% dos alunos de escolas urbanas e usuários de internet acessam a internet exclusivamente pelo celular e 54% usaram o celular como principal dispositivo para monitorar aulas e atividades remotas na pandemia (CGI.br, 2020). De acordo com a mesma pesquisa, “20 milhões de domicílios não possuem Internet (28%)” (CGI.br, 2020). Essa discussão é importante para entender a realidade da educação brasileira e a relevância da abordagem de aprendizagem móvel, a fim de evitar a exclusão digital e uma abordagem fora do contexto.

Dessa forma, torna-se crucial pensar inicialmente as desigualdades, pois é impossível estudar com fome ou em situações inapropriadas, como mostrado na imagem 81. Então podemos refletir sobre o acesso dos estudantes brasileiros à educação, como tornar os processos de ensino e aprendizagem acessíveis e requerer de forma ativa por melhores condições de acesso à internet de qualidade e equipamentos apropriados para o bom desenvolvimento dos estudos, da criticidade e da libertação.

“E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (FREIRE, 1996, p. 14). Essa presença é impossibilitada pela exclusão digital. O direito à educação encontra-se ameaçado nesse cenário. Antes de chegar ao processo de aprendizagem crítica, o estudante precisa ter o acesso ao professor, aos demais estudantes e à formação de forma geral. “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua submissão” (FREIRE, 1996, p. 14). Então, sanada a questão primordial da presença, é importante que o educador promova uma ambiência para que o estudante se conscientize da sua desigualdade, da sua ausência, com os motivos para a opressão que vem passando e formas de se libertar. Isto é, contrário à educação bancária, tópico que será abordado a seguir.

- Educação bancária e a produção de conteúdos

Figura 83 - Pesquisa Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica da Fundação Carlos Chagas

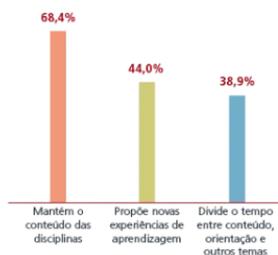
■ ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS

Destaca-se, na educação infantil (60%) e no ensino fundamental (65%), o envio de orientações às famílias para estímulo e acompanhamento das atividades realizadas em casa. Observa-se a preocupação das docentes em organizar o tempo com os alunos garantindo o conteúdo das disciplinas.

Estratégias educacionais utilizadas



Organização do tempo com os alunos



Quase oito em cada dez professoras afirmam fazer uso de materiais digitais via redes sociais como estratégia educacional

Fonte: https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1?utm_source=mailpoet&utm_medium=email&utm_campaign=Informe-1-primeiros-resultados

Figura 84 - Meme sobre o conteudismo diante da realidade pandêmica

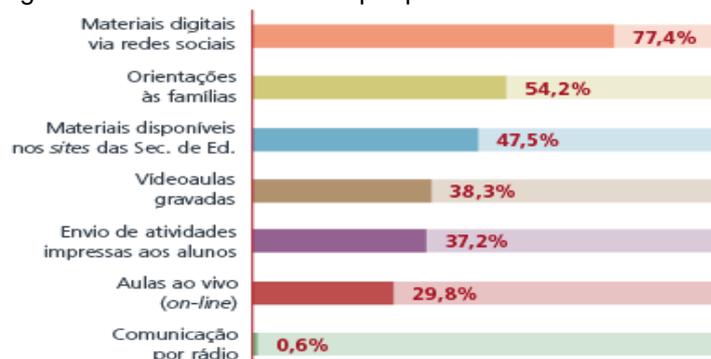


Fonte: <https://br.ifunny.co/picture/ead-conteudo-jGGiy4Rc7>

A Fundação Carlos Chagas (2020), em parceria com a UNESCO do Brasil e com o Itaú Social, desenvolveu uma pesquisa para investigar como os professores brasileiros das redes públicas e privadas ensinavam remotamente ao longo da pandemia, denominada Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica, a pesquisa apresenta

diferentes focos e resultados, e apresentamos a seguir somente o gráfico que tem relação com a nossa pesquisa.

Figura 85 - Estratégias educacionais utilizadas por professores



Fonte: https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1?utm_source=mailpoet&utm_medium=email&utm_campaign=Informe-1-primeiros-resultados

Pode-se observar, a partir do gráfico, que a maior parte dos professores investigados utiliza materiais digitais e envia por redes sociais, 77,4%. O foco das criações docentes continua sendo para a produção de conteúdo, 38,3% grava videoaulas e 37,2% para o envio de atividades impressas. Dependendo da forma como a aula ao vivo é desenvolvida, não há um espaço de socialização e interatividade como possibilidade para comunicação sobre os materiais produzidos pelos docentes, proporcionando o diálogo. Não sabemos precisar se os professores não consideraram tal fator em suas respostas ou se a pesquisa não contava com essa opção. De toda forma, os números nos alertaram para a falta desse requisito tão importante para o processo educativo, seja por parte dos idealizadores da pesquisa, seja por parte dos respondentes.

Constatamos em nossas pesquisas que a lógica conteudista da educação, com foco na produção de conteúdo, o que Paulo Freire (1987) chama de “educação bancária”, tem sido recorrente no ensino remoto emergencial. Diante de algumas propostas de transposição didática de conteúdos da educação presencial para a não presencial, há um olhar direcionado para a transmissão e não para processos de subjetivação, diálogo e reflexão. Não queremos, com tal comentário, generalizar e afirmar que todas as práticas são assim. Contudo, gostaríamos de alertar e compartilhar outras possibilidades. Freire (1987, p. 40) acredita que o educador problematizador

Re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também (FREIRE, 1987, p. 40).

A esse respeito, dialogamos com a praticante Daniele Grazinoli⁴⁹, servidora na UFRJ e militante da defesa da educação pública estatal socialmente referenciada, como a mesma solicitou que fosse apresentada ao aceitar o termo de consentimento livre e esclarecido.

Daniele Grazinoli - Muito bom ler sobre experiências. As suas, as da Ana Elisa, de todas/os. É indiscutível que são diversas as possibilidades de utilização das TIs, mas raramente discutimos as dimensões éticas, estéticas e políticas desses encontros e desencontros com as tecnologias. Talvez seja esse um desafio. Por exemplo, pensar qual a motivação de lançarmos mão das TIs nesse momento? Atender a demandas burocráticas, de manutenção de uma lógica conteudista, e que vai favorecer a lógica privatista da educação pública? Ou promover a comunicação como direito humano, criando redes de solidariedade e, quem sabe, iniciar um exercício de imaginação de outra ordem social com a socialização dos nossos repertórios e memórias, inclusive sobre a escola e a educação? Muita coisa é possível, mas o que nos convém? O fundamento das nossas iniciativas são inclusivos? Quem incluem e quem excluem? Quando? Por quê? Seu relato me fez imaginar como serão esses encontros exclusivamente à distância? Você experimentará?

Pensando com a narrativa da praticante, acreditamos ser importante abordar a lógica conteudista e a “pedagogia tradicional” em nossa análise. Freire (1987) chamou de “educação bancária” o método em que ao professor cabia a transmissão do conteúdo e aos educandos a escuta e a memorização, sem contestar, debater ou acrescentar. Dizemos “cabia”, no passado, mas não descartamos que hoje ainda possam ser encontrados no contexto do ensino remoto emergencial, métodos que se espelham na pedagogia tradicional. Por povoar a representação de escola que muitos possuem, ainda vemos pais exigindo esse método para a escolarização de seus filhos, professores que possuem essa concepção prévia de magistério e reproduzem a forma como foram escolarizados e tantos outros atores sociais que repercutem esse discurso. Não que uma aula expositiva não possa existir em algumas situações específicas, mas é preciso que esse não seja o único método utilizado.

⁴⁹ A narrativa da praticante Daniele foi encontrada em outra pesquisa de campo (para compor o artigo sobre a educação na pandemia mencionado no início deste tópico) e não na pesquisa de campo da tese.

Uma tal reflexão, que reconhecemos ser neste ensaio apenas sugerida, desde que realmente crítica, nos possibilita a compreensão, em termos dialéticos, das diferentes formas por que o homem conhece, nas suas relações com o mundo. Daí que se torne indispensável à superação da compreensão ingênua do conhecimento humano, na qual muitas vezes nos conservamos. Ingenuidade que se reflete nas situações educativas em que o conhecimento do mundo é tomado como algo que deve ser transferido e depositado nos educandos. Este é um modo estático, verbalizado, de entender o conhecimento, que desconhece a confrontação com o mundo como a fonte verdadeira do conhecimento, nas suas fases e nos seus níveis diferentes, não só entre os homens, mas também entre os seres vivos em geral (FREIRE, 2013, posição 258).

A defesa de Freire (2013) se contrapunha à pedagogia tradicional, propondo uma educação dialógica, crítica, reflexiva, estética, ética, e que respeitasse os saberes prévios dos estudantes. Concordamos com ele, por acreditarmos que a construção do conhecimento ocorra de uma forma mais efetiva mediante a socialização e as construções colaborativas, não separando o estudante da sua realidade.

Acreditamos que o diálogo e a troca são fundamentais para a educação. Sendo assim, a proposta é o entrelaçamento entre a educação, a comunicação e a tecnologia, considerando a importância que tais fatores adquirem na sociedade contemporânea e, em especial, em uma pandemia e talvez até no pós-pandemia. O conteúdo pode ser um dos componentes da aula, um artefato curricular, não a sua integralidade, a aula em si. Mas sem considerar qualquer teoria pedagógica como um salvacionismo, responsável por resolver todas as problemáticas existentes tanto no âmbito educacional, quanto fora dele. Como ponderamos anteriormente, propomos a reunião de diversas metodologias de ensino, selecionadas de acordo com o que o cotidiano da sala de aula apresenta.

A imagem 84 apresenta pesquisa sobre estratégias educacionais utilizadas por professores da educação básica em que todos os tópicos levantados na pesquisa (de materiais digitais via redes sociais até comunicação por rádio) passam pela produção e envio de conteúdos. Na imagem 84 há a afirmação “Quase oito em cada dez professoras afirmam fazer uso de materiais digitais via redes sociais como estratégia educacional”. Pode-se perceber a lógica conteudista da educação, não pelo uso de materiais digitais, mas pela falta de uso de demais estratégias pedagógicas. O problema do foco na produção de conteúdo tem sido recorrente no ensino remoto emergencial. As imagens 83 e 84 denunciam essa realidade. Diante da observação de algumas iniciativas de

transposição didática de conteúdos da educação presencial para a não presencial, há um olhar direcionado para a transmissão e não para processos de subjetivação, diálogo e reflexão.

Pelo fato mesmo de esta prática educativa constituir-se em uma situação gnosiológica, o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da “doxa” pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá, no nível do “logos”. Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade (FREIRE, 1987, p. 70).

Não queremos, com tal comentário, generalizar e afirmar que todas as práticas são focadas na transmissão, por sabermos e já apresentarmos pesquisas no caminho oposto (MARTINS; CASTRO; TRANCOSO, 2020). Mas destacar a necessidade do diálogo e da interatividade para o que Freire (1987) menciona na citação anterior, o “constante ato de desvelamento da realidade”.

Desejamos que os educandos criem e problematizem na educação online, ao contrário do conteudismo, que (de forma bem básica) é a excessiva valorização dos conteúdos pelos professores, que os transmite aos educandos de forma massiva como se educação fosse somente receber informações, em detrimento dos demais processos educacionais. Não excluindo o fato do docente assumir protagonismo em alguns momentos, mas considerando que esse protagonismo não é fixo, move em rede, pelos diversos atores do processo formacional. Educandos críticos e reflexivos, questionando, criando e se autorizando diante da sociedade, se libertando de amarras que a opressão impõe.

Freire acredita que o educador problematizador “re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também” (FREIRE, 1987, p. 80). Ou seja, para que os estudantes sejam investigadores críticos e realizem diálogo com o educador é preciso ir além do envio de materiais e proporcionar

ambiências digitais para que o diálogo ocorra satisfatoriamente. O que nos leva ao próximo tópico, sobre dialogicidade.

- Dialogicidade e a educação libertadora

Figura 86 - Meme sobre as formas presenciais (2019) e online (2020) de “matar aula”



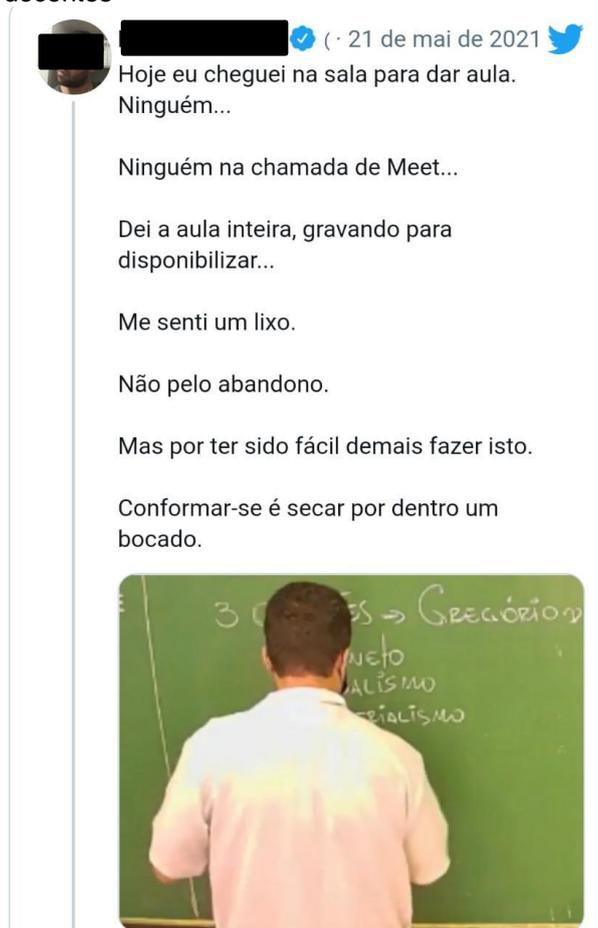
Fonte: www.facebook.com/hiperciencia/photos/a.295790743793528/3090313334341241/

Figura 87 - Meme sobre o silêncio de estudantes em cursos a distância



Fonte: https://twitter.com/memes_dogg/status/1282379002955669505?s=08

Figura 88 - Reflexões docentes



Fonte: <https://noticias.r7.com/educacao/post-com-desabafo-de-professor-viraliza-me-senti-um-lixo-26052021>

Início esse tópico com uma frase de Paulo Freire: “a dialogicidade é uma exigência da natureza humana e também um reclamo da opção democrática do educador” (FREIRE, 1995, p. 74). Somos seres de pergunta, seres da curiosidade, seres da comunicação, seres da ação, ou seja, seres da educação. Ao contrário de todas essas atividades, a educação bancária trabalha no movimento mecânico. Nesse sentido, Freire alerta para “a atenção devida ao espaço escolar, enquanto contexto aberto ao exercício da curiosidade epistemológica, deveria ser preocupação de todo projeto educativo sério” (FREIRE, 1995, p. 78). O educador precisa desafiar a curiosidade e a criticidade dos estudantes, desconfiando, pesquisando e revelando questões importantes para o estudante e para a sociedade em que ele está inserido. A base dessas ações é o diálogo.

As imagens 85, 86 e 87 apontam para queixas recorrentes em cursos não presenciais, a ausência de estudantes e a conseqüente falta de diálogo. Nesse

sentido, continuamos recorrendo ao pensamento de Paulo Freire quando afirma que “não há docência sem discência” e “quem ensina ensina alguma coisa a alguém” (FREIRE, 1996, p. 52), ou seja, nessa condição docência e discência estão entrelaçadas de uma forma inseparável. O que fazer para superar essa questão problemática? Investigar na dialogicidade, conceito tão detalhado por Paulo Freire como o processo complexo em que o diálogo não ocorre somente entre duas pessoas, mas com o mundo também. Considerando outra assertiva de Freire de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Uma conversa mediatizada pelo mundo, com respostas em direção à emancipação e à libertação humana das opressões e do autoritarismo.

Além do complexo enredamento entre os envolvidos e o mundo, a dialogicidade se encontra na curiosidade, na indagação e na autoria, como mencionado por Freire na sequência.

Dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica aberta, curiosa, indagadora, e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve (FREIRE, 1996, p. 14).

Dessa forma, a passividade e a ausência não fazem parte da educação libertadora. “Nesta teoria da ação, exatamente porque é revolucionária, não é possível falar nem em ator, no singular, nem apenas em atores, no plural, mas em atores em intersubjetividade, em intercomunicação”. Estamos em um processo mútuo e intersubjetivo, onde um afeta o outro, negando a concepção “bancária” e “antidialógica” de educação. Assim, a dialogicidade está no mesmo caminho da educação libertadora e problematizadora, propondo a formação humana pela conscientização, questionamento, partilha, na relação com o mundo, na troca e no conjunto. Contra a alienação, autoritarismo e opressão pela equidade e justiça social, conforme tópico seguinte.

- Pensamento crítico para equidade e justiça social

Figura 89 - Mudança de paradigma após a leitura de Paulo Freire



Fonte: <https://me.me/i/antesdeleer-a-paulo-freire-despues-de-leer-a-paulo-freire-13875432>

Figura 90 - O que faz um professor?



Fonte: www.instagram.com/p/CGXaydPp528/?utm_medium=copy_link

A afirmação “as coisas são assim porque não podem ser de outra maneira” é um dos muitos instrumentos dos dominantes com que tentam abortar a resistência dos dominados. Quanto mais anestesiados historicamente, quanto mais fatalistamente imersos na realidade impossível de ser tocada, que dirá transformada, tanto menos futuro temos (FREIRE, 1995, p. 82).

A esperança de dias melhores precisa ser constante, afinal, de acordo com a imagem 89, no pior das hipóteses, nós, professores, fizemos a diferença.

Principalmente aqueles que além de todas as novas demandas não perderam de vista o desenvolvimento do pensamento crítico dos nossos estudantes. Segundo Freire (2013), a construção do conhecimento ocorre por meio do confronto com sua realidade. Ele incentiva uma atitude curiosa em relação ao mundo, em uma busca constante pela compreensão e com o objetivo de desenvolver a consciência crítica. A educação reflexiva, dialógica, consciente e libertária preconizada por Freire (1987) propõe que as pessoas se relacionem com o mundo para mudar as dinâmicas de poder e desigualdade. O processo de conscientização também envolve atuar diante da opressão e dos problemas sociais. Lembrando que a realidade social injusta é uma problemática com politicidade intrínseca, pois não é acidental, é intencional.

As implicações das ideias de Freire para a educação para a justiça social são formas de ensinar para a libertação, ensinando a reconhecer o valor de cada pessoa na sociedade, independentemente da profissão e do nível de estudo, porque não há hierarquia de conhecimento e cultura. Se lutarmos contra a opressão e favorecermos a igualdade, podemos construir uma sociedade mais justa, com equidade e justiça social.

Buscamos uma educação que se propõe inclusiva, colaborativa e democrática, que leva em consideração a realidade e as identidades dos estudantes, explorando as contradições do mundo, as mazelas da sociedade e reconhecendo a reprodução das desigualdades sistêmicas para compreender o motivo e lutar contra eles, por um mundo melhor. Como na imagem 88, depois de ler Paulo Freire ficamos preparados para enfrentar múltiplas batalhas. A educação para a justiça social é uma noção que expressa o desejo e o engajamento da educação contra a opressão e a exclusão (ADAMS, 2016). Portanto, as experiências de aprendizagem que seguem essa abordagem investem na diversidade, experiências individuais, educação anti-discriminação, identidades diferentes, formação cultural e comunidades.

Nutrindo-se de mudanças, o tempo de trânsito é mais do que simples mudança. Ele implica realmente nesta marcha acelerada que faz a sociedade à procura de novos temas e de novas tarefas. E se todo Trânsito é mudança, nem toda mudança é Trânsito. As mudanças se processam numa mesma unidade de tempo histórico qualitativamente invariável, sem afetá-la profundamente. É que elas se verificam pelo jogo normal de alterações sociais resultantes da própria busca de plenitude que o homem tende a dar aos temas. Quando, porém, estes temas iniciam o seu esvaziamento e

começam a perder significação e novos temas emergem, é sinal de que a sociedade começa a passagem para outra época. Nestas fases, repita-se, mais do que nunca, se faz indispensável a integração do homem. Sua capacidade de apreender o mistério das mudanças, sem o que será delas um simples brinquedo (FREIRE, 1967, p. 46).

Em um momento pandêmico, de tantas mudanças, desejo coragem a todos os educadores. Coragem para se reinventar, se integrar, se conscientizar e continuar a luta por uma educação de qualidade, em uma sociedade mais igualitária. Freire (1967) vivenciou contextos de mudança e fala com propriedade sobre o papel do educador diante desse contexto. Considero suas reflexões sobre a fase de trânsito que estamos vivendo como uma contribuição valiosa para dar ânimo e esperança. Suas reflexões desempenham um papel impulsionador para agirmos diante das dificuldades que vivemos hoje.

Figura 91 - Surpresa, emoção e valorização docente

Professora se emociona com surpresa feita por alunos durante aula online e vídeo viraliza: 'Chorei muito'



Fonte: <https://razoesparaacreditar.com/professora-surpresa-alunos-aula-online/>

Muitas ações positivas vêm tomando a educação, muitas iniciativas maravilhosas vêm sendo implementadas pelos professores, essa categoria vem criando e se reinventando apesar de tantas dificuldades e do desprestígio que sofre. Podemos observar nas imagens as câmeras dos estudantes ligadas para uma surpresa, as expressões de felicidade e a professora emocionada e se sentindo valorizada. Que esse momento aconteça com mais frequência, para que esses profissionais tão batalhadores ganhem o merecido reconhecimento diante de tanto esforço e tanta dedicação ao longo desses dois anos de pandemia.

Entendemos que estamos em um contexto extremo, em que as aulas remotas foram incluídas no cotidiano docente de forma emergencial, literalmente do dia para a noite. E diante disso, notamos que a superação e a resiliência da categoria docente é algo fora do comum. Gostaríamos de concluir com uma imagem que tem circulado nas redes e nos proporcionou muitas reflexões sobre as criações docentes. Afinal, essa imagem nos alerta para uma dupla criação, a tecnológica e o saber técnico do componente curricular a qual a professora ministra. Soma-se a isso a própria legenda da foto.

Figura 92 - Tática criada por professora para gravar a aula



Fonte: <https://www.sensivel-mente.com/professora-se-vira-nos-30-para-ministrar-sua-aula-a-distancia/> Acesso em: 25 out. 2020.

Os profissionais de diversas áreas estão passando por uma ressignificação notável. Destacamos aqui os profissionais da educação, que diante do inesperado estão se redobrando para dar continuidade ao processo educativo de seus alunos, em um formato desconhecido por muitos deles. Com

isso, esperamos que a área da educação note, com a mudança de atuação a que estamos sendo forçados nessa experiência social imposta pela pandemia, que a lógica conteudista e a pedagogia tradicional já pairavam pelas salas de aula e se intensificaram com o uso repentino das tecnologias para o ensino remoto, convidando a uma transformação profunda. Precisamos pensar em outras lógicas, qualificando cada dia mais nossas práticas pedagógicas.

A necessária reorganização da lógica da educação aponta para alguns caminhos. Um deles diz respeito à importância de que as interfaces tecnológicas utilizadas promovam construções conjuntas, potencializando o diálogo, em métodos interativos e não a pura transmissão de conteúdos. Outra ponderação indica a necessidade de que o currículo esteja integrado com a realidade e as necessidades dos estudantes, de modo que suas vivências sejam pressupostos básicos para todas as idealizações educacionais.

Também aponto para a articulação de ações multidisciplinares que reúnam professores que pensem em uma proposta em comum ou até projetos que objetivem encontrar caminhos para problemas reais e atuais, de uma realidade próxima, proporcionando uma sensação de pertencimento. Somo a esse debate a necessidade do pensamento crítico para a libertação e não o consumo passivo de informações bem como a autoria e a criatividade, indispensáveis para a cocriação em rede. Insistimos que esses são alguns aspectos fundamentais para a formação do cidadão apto para lidar com as diferenças, com seu papel em uma sociedade democrática e com o mundo que está por vir.

(In)Conclusões

Como a teoria de Paulo Freire pode ser relacionada com a educação praticada na pandemia, a partir de imagens que denunciam e anunciam situações educacionais cotidianas? A questão pode ser respondida com base no aprofundamento de quatro temáticas que se tornaram significativas ao longo da pesquisa: desigualdades sociais e o direito de aprender, onde abordamos a necessidade de dar condições de acesso para a inserção e permanência dos estudantes, visando uma educação de qualidade. Avançamos para o combate à educação bancária e a produção de conteúdos, apontando a necessidade de deslocar o protagonismo do professor para a rede que se estabelece entre

estudantes, materiais, ambiências, diálogo, docentes e tantos outros atores desse fundamental processo educacional. Na sequência, o tema foi dialogicidade e educação libertadora, em que nos dedicamos aos estudos da comunicação, do diálogo e da curiosidade dos estudantes como prática de liberdade. Por fim, o pensamento crítico para equidade e justiça social, como uma meta e ação de esperar por um mundo melhor.

Como sair da lógica produtivista, conteudista e bancária? Levar em consideração as realidades dos estudantes, tornando frequente sua movimentação produzindo intervenções no mundo, promovendo criticidade e autoria, onde estudantes precisam se destacar para alcançar objetivos, desenvolver projetos em que estudantes se sintam engajados para a resolução, atualização sobre assuntos e interfaces que contribuam para momentos prazerosos entre os envolvidos e promover ambiências dialógicas de forma constante.

Como os estudantes estão utilizando os dispositivos móveis? É preciso pensar no acesso deles às atividades pedagógicas, algumas ações podem facilitar o acesso dos estudantes, como carregar o conteúdo nos ambientes, para que os educandos não tenham que baixá-lo em seus telefones celulares. Criar um conteúdo leve e responsivo para não sobrecarregar os telefones dos educandos, pensando sempre na resolução e na qualidade final do material. E proporcionar atividades assíncronas, diminuindo a sobrecarga de videoconferências (atividades síncronas em vídeo) que os estudantes possuem.

Que as tecnologias utilizadas sejam interfaces de construções conjuntas, potencializando os debates e não a transmissão de conteúdos. Assim como, o pensamento crítico e não o consumo passivo de informações, a criatividade para a cocriação em rede e fora dela, a comunicação efetiva e amorosa, o currículo integrado com a realidade dos estudantes, onde suas vivências sejam consideradas. Atos de currículo multidisciplinares que reúnam professores em uma proposta em comum, projetos que possam ser realizados para encontrar soluções para problemas reais e contemporâneos, avaliações processuais, com recuperações paralelas, pensamento crítico e libertário para a formação do cidadão autor, criativo e pronto para lidar com as diferenças e tantas outras discussões necessárias para uma educação de qualidade e que se tornam

essenciais à formação do cidadão pronto para lidar com o novo mundo que está por vir.

Sem a pretensão de viabilizar uma receita para uma educação de qualidade, fornecemos dicas para repensar a lógica que a educação está imposta e inspirações para a pedagogia da hipermobilidade. Cada realidade apresenta diferentes desafios, seres humanos com desejos e processos de subjetivação diversos. Então somente quem vive naquela realidade poderá pensar em táticas mais assertivas. Contudo, sigo na esperança (do verbo esperar, como Paulo Freire nos ensinou) de que outras práticas educacionais sejam impulsionadas com meus escritos. Convido a todos ao diálogo e à continuidade dessas reflexões para a mudança. Uma educação que não está tão distante de nosso horizonte, mas precisamos apostar na mudança. Dessa forma, deixamos o questionamento: vamos juntos nessa aventura incerta? Vamos esperar?

8. HIPERMOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL: MAIS UMA VIRADA DE PONTA CABEÇA

As histórias de viagens ensinam-nos que os relatos delas decorrentes consistem em visões superficiais, ingenuidades, crenças, inabilidades, indiscrições. Qual é o valor desses relatos? A narração é um método, um caminho (odos) vasto e comum para chegar à realidade de qualquer coisa. Um caminho escuro que se vai clareando à medida que se vai fazendo, isto é, à medida que o percorremos, porque ‘andando se faz o caminho’, como dizia o poeta António Machado.

PAIS, 2003, p. 64.

Durante o doutorado vivenciei uma experiência única de hipermobilidade acadêmica internacional, uma vivência diferente das que já tive anteriormente em viagens internacionais, pois não estava viajando como turista, mas como uma pesquisadora viajante (PAIS, 2003). O autor aponta como diferença o fato do turista estar “preso aos roteiros turísticos e à necessidade de visitar o que ‘imperativamente’ deve ser visitado” (PAIS, 2003, p. 53), enquanto o pesquisador cotidianista descobre outras rotas, “não as rotas preestabelecidas, as que condenam os percursos de pesquisa a uma viagem repetitiva, a uma mobilidade programada, a uma domesticação disciplinada de itinerários (...)” (PAIS, 2003, p. 53). O autor aponta que o pesquisador viajante também pode ter necessidade de se situar e que as narrativas são criações, ficções, discursos e sentidos que o pesquisador atribui ao acontecimento, “porque mais importante do que o mundo em si mesmo é a forma como ele é dito ou pensado” (PAIS, 2003, p. 66).

Diante disso, apresento nesse capítulo dois caminhos que percorri. O primeiro, fruto da inquietação com os recorrentes problemas relacionados à conectividade na pandemia no Brasil, surgindo o questionamento sobre as diferenças ou similaridades no contexto de conectividade no Brasil e nos Estados Unidos. Na sequência, o relato da experiência no doutorado sanduíche com a micronarrativa urbana em hipermobilidade na The Ohio State University.

Contando experiências que tive e que se relacionam com a pedagogia da hipermobilidade.

8.1 Contexto de conectividade no Brasil e nos Estados Unidos⁵⁰

Realizei uma pesquisa exploratória para conhecer o contexto de conectividade, de acesso a equipamentos tecnológicos e o entrelaçamento com a educação em relação aos dois países. A seleção do segundo país ocorreu em decorrência do doutorado-sanduíche na *The Ohio State University* realizado pela pesquisadora.

Apresentamos dados de cinco pesquisas, sendo duas realizadas no Brasil e três realizadas nos Estados Unidos. A “Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua” é realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e versa sobre o acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal (IBGE, 2018). A segunda pesquisa brasileira é a “Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros” realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br/NIC.br, 2020).

Para compreender a realidade dos EUA, utilizamos a pesquisa “Computer and Internet Use in the United States” (Ryan, 2018) realizada pelo United States Census Bureau do U.S. Department of Commerce. E para ter dados mais atualizados, recorreremos ao Pew Research Center⁵¹, com a pesquisa “Mobile Fact Sheet” (Pew Research Center, 2019), “Americans’ views of technology during the time of COVID-19” (Auxier, 2020) e “Most Parents of K-12 Students Learning Online Worry About Them Falling Behind” (Horowitz, & Igielnik, 2020). Para refletir sobre nosso constructo de pesquisa, escolhemos alguns índices relacionados ao uso de internet, o equipamento utilizado para realizar esse acesso, dados referentes à banda larga, à finalidade desse acesso e aos usos educacionais.

A delimitação da pesquisa foi para o período de 3 anos (2018, 2019 e 2020) e a escolha das fontes foi em decorrência da temática, da atualidade e

⁵⁰ MARTINS, Vivian. Pedagogia da hipermobilidade e o contexto de conectividade no Brasil e nos Estados Unidos. In: 40ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação 2021, Pará. Anais eletrônicos... Pará: Anped, 2021. p. 01 - 10. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_5_24 Acesso em: 18 out. 2021.

⁵¹ Pew Research Center realiza pesquisas de opinião pública, pesquisa demográfica, análise de conteúdo de mídia e outras pesquisas empíricas de ciências sociais (Pew, 2021).

da integridade dos órgãos realizadores (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Comitê Gestor da Internet no Brasil, United States Census Bureau e Pew Research Center).

A discussão com dados quantitativos não representa a tônica principal da pesquisa de doutorado; contudo, considero importante verificar a relevância da temática da pesquisa, entender o contexto, as necessidades e os usos praticados pela população e consubstanciar com mais indicadores a pedagogia da hiper mobilidade. Assim, será possível prosseguir os estudos e dar ciência ao leitor da complexidade e da problemática que a conectividade se tornou, principalmente com a pandemia de Covid-19.

Figura 93 – Fontes utilizadas na pesquisa

Fontes da pesquisa

BRASIL	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA	PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS CONTÍNUA (2018)
	COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL	USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NOS DOMICÍLIOS BRASILEIROS (2019) PAINEL TIC COVID-19 - 3ª EDIÇÃO: ENSINO REMOTO E TELETRABALHO (2020)
ESTADOS UNIDOS	UNITED STATES CENSUS BUREAU DEPARTMENT OF COMMERCE	COMPUTER AND INTERNET USE IN THE UNITED STATES (2018)
	PEW RESEARCH CENTER	MOBILE FACT SHEET (2019) AMERICANS' VIEWS OF TECHNOLOGY DURING THE TIME OF COVID-19 (2020) MOST PARENTS OF K-12 STUDENTS LEARNING ONLINE WORRY ABOUT THEM FALLING BEHIND (2020)

Fonte: elaborado pela autora.

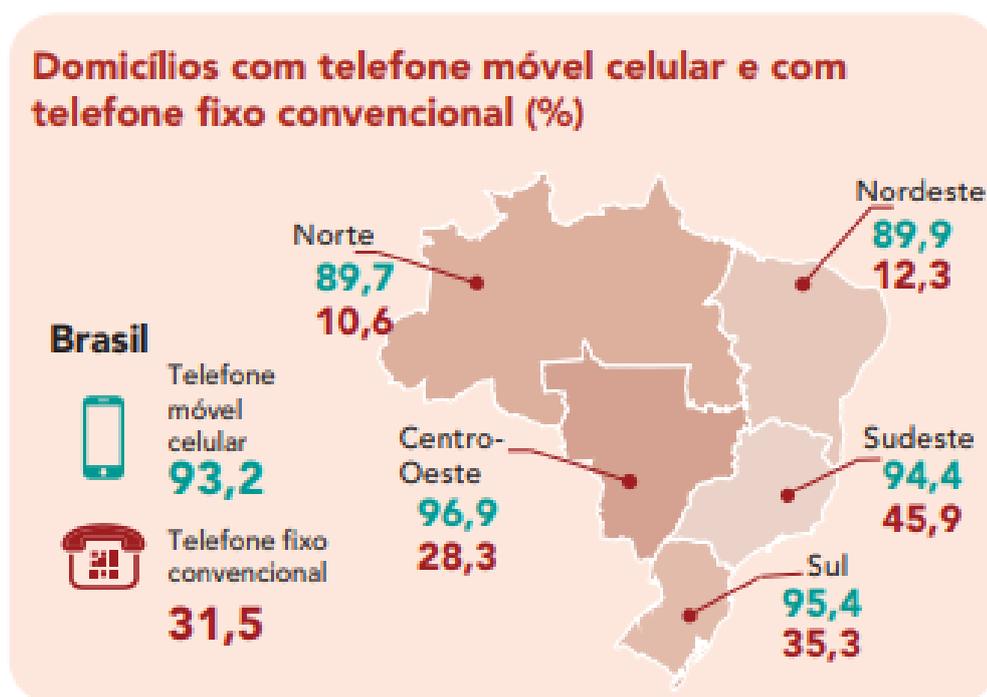
Apresentamos alguns dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre o acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal, realizada no ano de 2017 e apresentada em 2018. O acesso à internet e a posse de telefone móvel celular para uso pessoal foram pesquisados pela primeira vez no levantamento de 2016. De acordo com o IBGE (2018), esses temas foram mantidos no levantamento de

2017. O relatório informativo não especifica se os celulares são inteligentes ou não.

Para refletir sobre nosso constructo de pesquisa, escolhi alguns índices relacionados ao uso de telefones móveis celulares nas residências, o equipamento utilizado para acessar a internet, dados referentes à banda larga e à finalidade desse acesso. A PNAD Contínua sobre internet e celulares abrangeu pessoas a partir dos 10 anos de idade. Os percentuais estão expostos em imagens construídas pelo IBGE (2018) e disponibilizadas por meio de [relatório informativo](#). Para acessar, basta clicar no link.

De acordo com o IBGE (2018) 93,2% dos domicílios brasileiros há telefones móveis celulares, com o maior índice na região Centro-Oeste (96,9%) e menor na região Norte (89,7%). Na região em que a presente pesquisa se desenvolveu (Sudeste) verificou-se a presença de celulares em 94,4% dos domicílios. Os equipamentos para acessar a internet são os celulares (98,7%), microcomputadores (52,3%), televisores (16,1%) e tablets (15,5%), com a banda larga móvel apresentando o maior índice de tecnologias de comunicação sem fio (lembrando que as comunicações sem fio podem ser “via rádio, infravermelho [infrared], por Bluetooth, wifi, telefonia móvel e via satélite” [BARBOSA; BARBOSA, 2019, n.p.]).

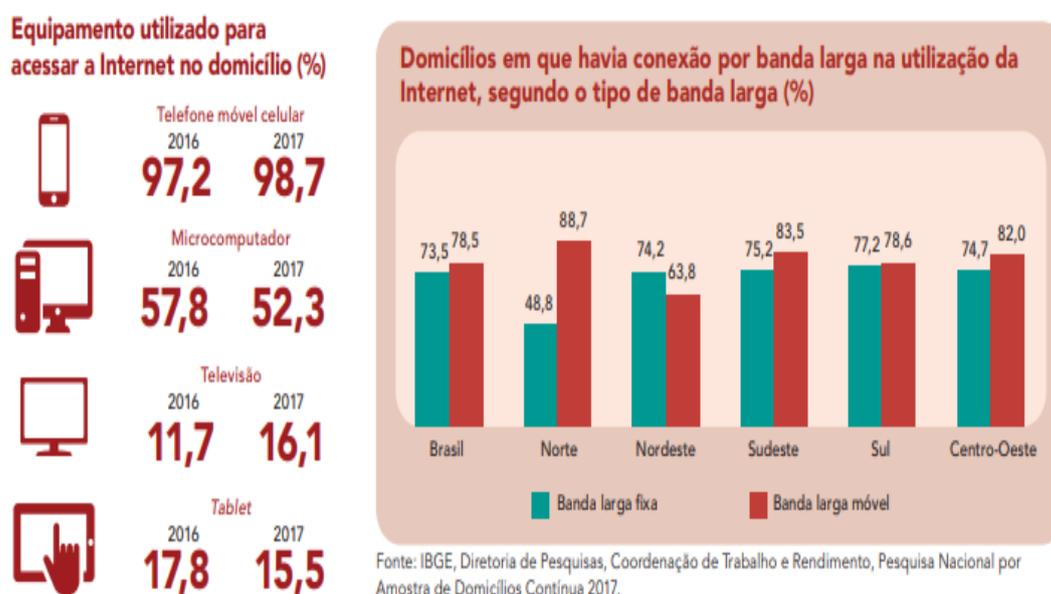
Figura 94 - Distribuição dos domicílios com telefone móvel celular pelo Brasil



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017.

Fonte: IBGE (2018).

Figura 95 - Percentual de equipamentos utilizados para acessar a internet no domicílio



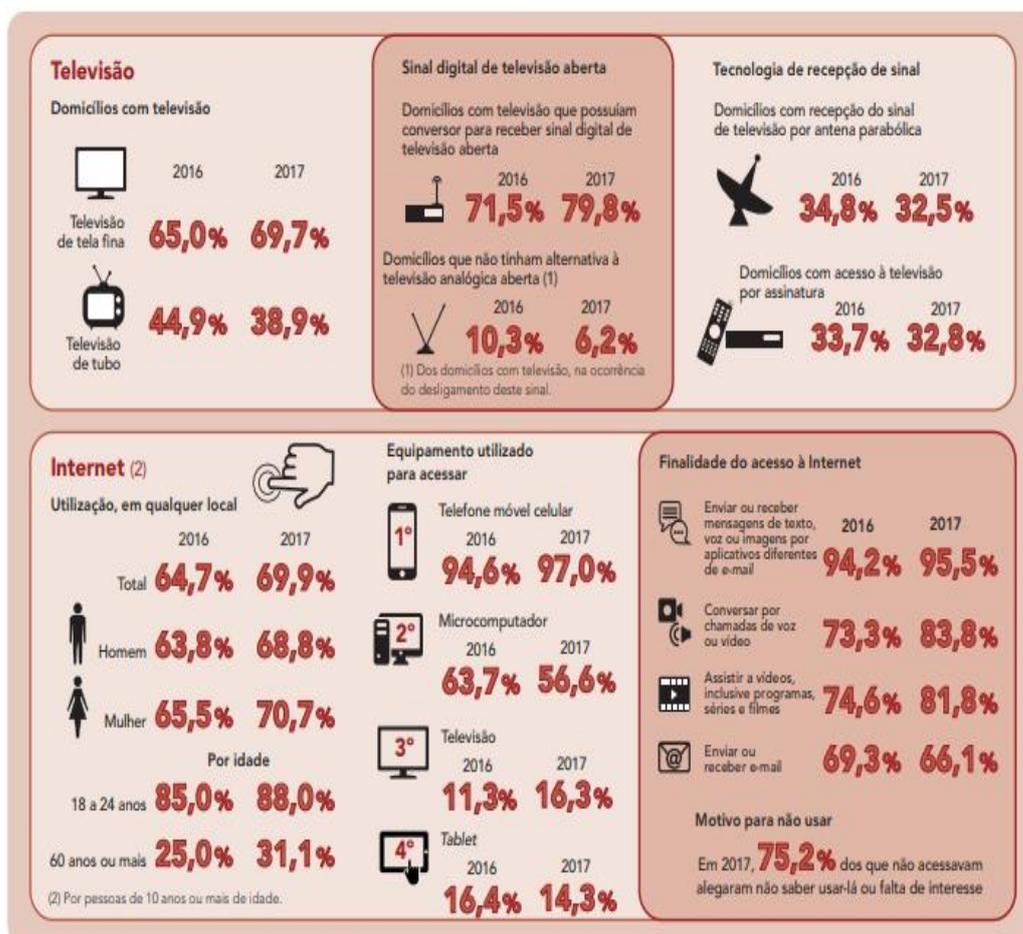
Fonte: IBGE (2018).

A utilização da internet em qualquer local do Brasil subiu aproximadamente 5% de 2016 para 2017. E maior finalidade para o acesso à internet ficou “enviar ou receber mensagens de texto, voz ou imagens por

aplicativos diferentes de e-mail” (95,5%), “conversar por chamadas de voz ou vídeo” (83,8%), “assistir a vídeos, inclusive programas, séries e filmes” (81,8%) e “enviar ou receber e-mail” (66,1%). Mesmo com um aumento pequeno da utilização de um ano para o outro (5%), os dados evidenciam que os usos realizados pela população são em grande parte voltados à comunicação e consumo audiovisual. Ambos os usos podem ser incorporados nas premissas da pedagogia da hipermobilidade de interatividade e educação contínua que serão detalhadas no próximo capítulo.

A pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua não apresenta dados referentes ao uso dos dispositivos móveis com fins educacionais; para tais índices, recorreremos à pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras (TIC Educação), realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil e será abordada com mais profundidade posteriormente.

Figura 96 - Uso de equipamentos eletrônicos nos domicílios brasileiros



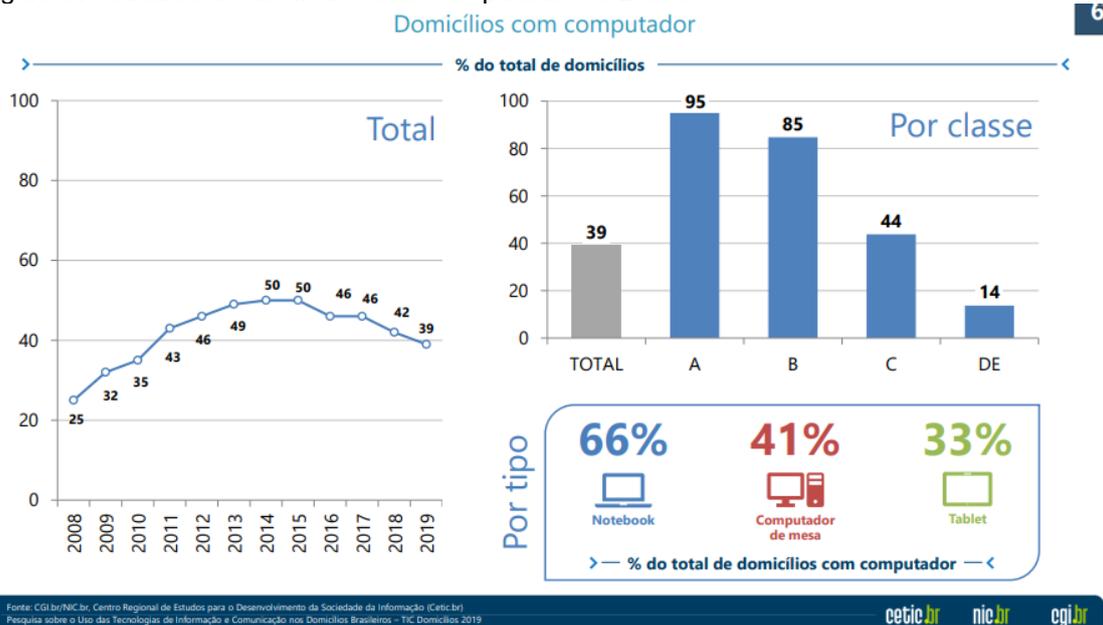
Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016/2017.

Fonte: IBGE (2018).

A pesquisa demonstrou aumento da utilização dos dispositivos móveis (celulares, microcomputadores e tablets) de 2016 para 2017. A publicação dos resultados das pesquisas de 2019 conta com dados crescentes e alarmantes, principalmente sobre a conectividade nas residências brasileiras.

De acordo com a Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros – TIC Domicílios 2019 (CGI.br/NIC.br, 2020), “20 milhões de domicílios não possuem Internet (28%)” (CGI.br/NIC.br, 2020, p. 5). Houve uma redução de 11% da presença de computadores nos domicílios de 2014 (50%) para 39% em 2019, conforme pode ser observado na imagem a seguir:

Figura 97 - Análise de domicílios com computador no Brasil

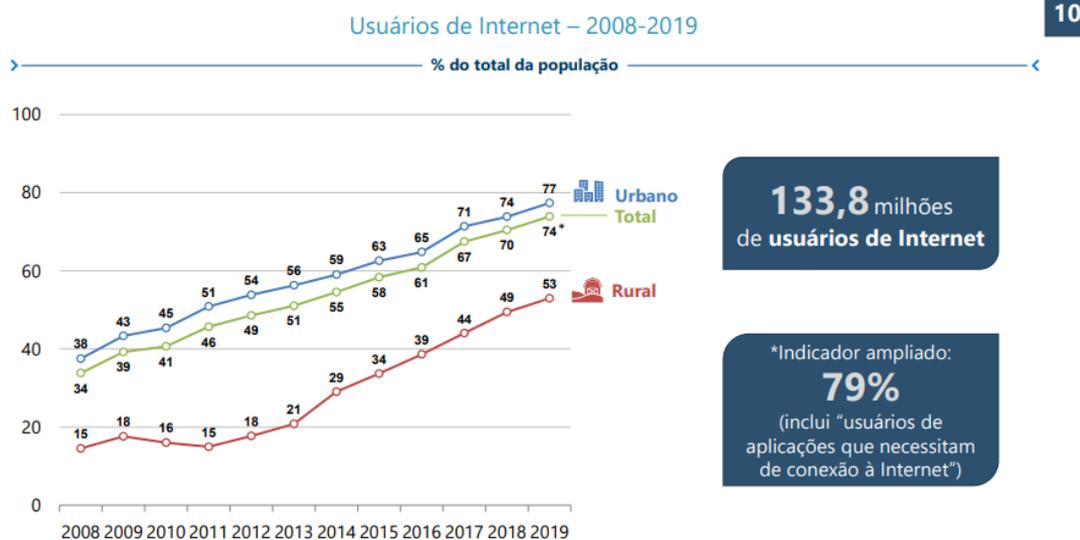


Fonte: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf

Com relação ao uso da internet, a pesquisa TIC Domicílios 2019 apresentou que um a cada quatro brasileiros não usa a Internet, sendo 47 milhões de não usuários (26%) e 134 milhões de usuários de Internet (74%), de acordo com CGI.br/NIC.br (2020, p. 5). O celular foi considerado o dispositivo mais usado (99%) para acessar a internet, sendo que deste percentual, 58% só acessam a Internet pelo celular, ou seja, não dispõem de outros dispositivos para conectividade.

Dessa forma, torna-se crucial pensar no acesso dos estudantes brasileiros à educação, como tornar os processos de ensino e aprendizagem acessíveis e requerer de forma ativa por melhores condições de acesso à internet de qualidade e equipamentos apropriados para o bom desenvolvimento dos estudos, principalmente no contexto em que estamos inseridos atualmente, de educação na pandemia. Enquanto as mudanças não ocorrem, não nos imobilizamos. Pensamos em propostas que estejam sintonizadas com a realidade dos estudantes, de forma a tornar acessível e aproximar de suas realidades.

Figura 98 - Análise dos usuários de internet no período de 2008 a 2019 no Brasil



Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br)
Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros – TIC Domicílios 2019

cetic.br nic.br cgi.br

Fonte: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf

Figura 99 - Análise dos usuários de internet, por dispositivo utilizado, no período de 2014 a 2021 no Brasil

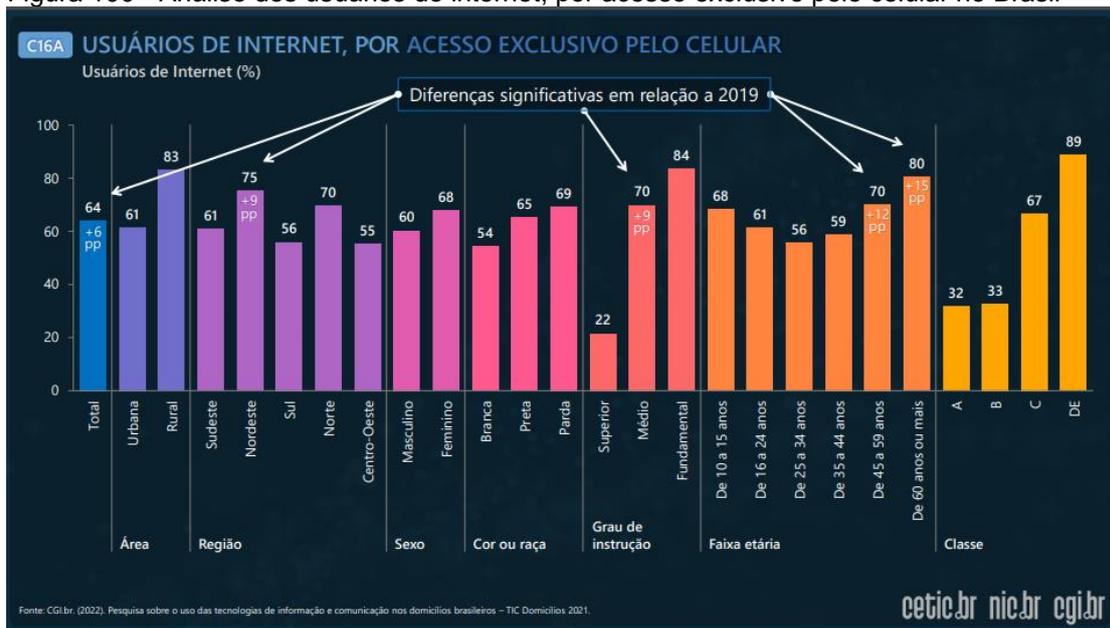


Fonte: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2021_coletiva_imprensa.pdf

A pesquisa do IBGE (2018) apresentava índices inferiores aos da atualidade, principalmente com relação ao percentual de celulares nos domicílios brasileiros (93,2%) e sobre tais equipamentos serem os responsáveis por 98,7% dos acessos à internet em nosso país. O uso de internet pelos brasileiros só cresce e todo esse dinamismo cibercultural que afeta a sociedade repercute na educação, o crescimento da educação a distância no país é um exemplo desse fenômeno.

A pesquisa TIC Domicílios 2021 representada pela figura 98 apresentou índice estável para o uso do telefone celular para acessar a internet, 99% nos anos de 2019, 2020 e 2021. As diferenças mais significativas se apresentam na análise do acesso exclusivo pelo celular, que podem ser observadas na figura 99.

Figura 100 - Análise dos usuários de internet, por acesso exclusivo pelo celular no Brasil



Fonte: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2021_coletiva_imprensa.pdf

Houve o crescimento de 6 pontos percentuais de usuários de internet com acesso exclusivo pelo celular. Como mencionamos anteriormente, 58% só acessavam a Internet pelo celular em 2019, crescendo para 64% em 2021. Os destaques são usuários da região Nordeste, com grau de instrução o Ensino Médio, com faixa etária de 45 anos em diante. Sobre a classe econômica, as classes D e E se destacam com o percentual mais alto, de 89% contra 32% da classe A.

Dessa forma, torna-se crucial pensar no acesso dos estudantes brasileiros à educação, como tornar os processos de ensino e aprendizagem acessíveis e requerer de forma ativa por melhores condições de acesso à internet de qualidade e equipamentos apropriados para o bom desenvolvimento dos estudos, principalmente no contexto em que estamos inseridos atualmente, de educação remota. Enquanto as mudanças não ocorrem, não nos imobilizamos. Pensamos em propostas que estejam sintonizadas com a realidade dos estudantes, de forma a tornar acessível e aproximar de suas realidades.

Pensando o contexto dos EUA, recorreremos à pesquisa “Computer and Internet Use in the United States” (Ryan, 2018) realizada no ano de 2016 (com dados anteriores) e publicada no ano de 2018. Em 2015, 86,8% das famílias americanas possuía assinatura por cabo fibra ótica e DSL (Digital Subscriber

Line) e 49,3% possuía banda larga móvel. Em 2016, 82,2% das famílias americanas possuía assinatura de banda larga e 83,3% possuía plano de dados móveis⁵². Pode ser observado na figura 5 que esse dado inverteu em 2016, aumentando o percentual de famílias com plano de dados móveis e diminuindo a assinatura de banda larga. Sobre o equipamento, a pesquisa indicou em 2016 que 77% das famílias usava desktop ou laptops, 76,5% das famílias tinham um *smartphone* e 57,8% das famílias possuíam um tablet.

Figura 101 - Porcentagem de famílias americanas com computadores por tipo em 2015 e 2016

Table 1.
Percentage of Households With Computers by Type: 2015 and 2016

Computer type	2015		Computer type	2016	
	Estimate	Margin of error (±) ¹		Estimate	Margin of error (±) ¹
Total households	118,208,250	155,130	Total households	118,860,065	154,606
Desktop, laptop, netbook, or notebook computer	78.2	0.1	Desktop or laptop	77.4	0.1
Handheld computer, smart mobile phone, or other handheld wireless computer	74.8	0.1	Smartphone	76.5	0.1
Tablet or other portable wireless computer	N	N	Tablet or other portable wireless computer	57.8	0.1
Some other type of computer	6.7	0.1	Some other type of computer	3.0	0.1
Has one or more computers	86.8	0.1	Has one or more computers	89.3	0.1
No computer	13.2	0.1	No computer	10.7	0.1

N Not available or not comparable.
¹ A margin of error is a measure of an estimate's variability. The larger the margin of error is in relation to the size of the estimate, the less reliable the estimate. When added to and subtracted from the estimate, the margin of error forms the 90 percent confidence interval.
 Note: For more information, visit <www.census.gov/acs>.
 Source: U.S. Census Bureau, 2015 and 2016 American Community Survey, 1-Year Estimates.

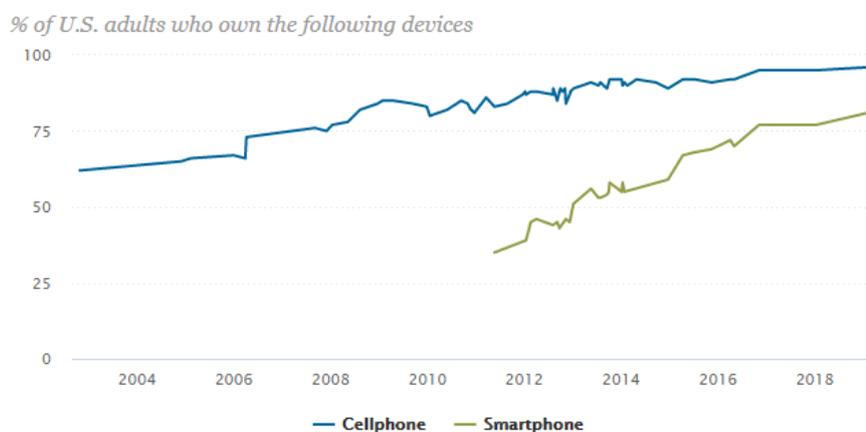
Fonte: <https://www.census.gov/content/dam/Census/library/publications/2018/acs/ACS-39.pdf>

A pesquisa da Pew Research Center de 2019 indicou que 96% dos adultos dos EUA possui algum tipo de celular, sendo 81% de *smartphones*. 75% possui desktops ou laptops, enquanto cerca 50% possui tablets ou dispositivos de e-reader (figuras 101 e 102). Comparando os dois países, os dados indicam que a aquisição de equipamentos tecnológicos e de internet é mais problemática no Brasil, onde 28% dos domicílios não possuem Internet e 61% dos domicílios não possui computadores, contra 10,7% dos Estados Unidos. O índice de utilização de *smartphones* é crescente nos dois países,

⁵² A pesquisa utiliza termos diferentes para os dois anos (“mobile broadband” e “cellular data plan”). A justificativa é o melhor entendimento do segundo termo pelos respondentes. “In 2015, 49 percent of households with an Internet subscription reported a “mobile broadband” subscription, compared with 83 percent of these households reporting a “cellular data plan” in 2016. Preliminary research on the revised questions suggested respondents had a better understanding of the phrase “cellular data plan” versus “mobile broadband” (Ryan, 2018). Vê a minha nota acima sobre os footnotes.

mostrando como a cultura móvel prevista pelos pesquisadores da cibercultura se efetivou.

Figura 102 - Percentual de dispositivos de adultos nos EUA (entre celular e celular inteligente)

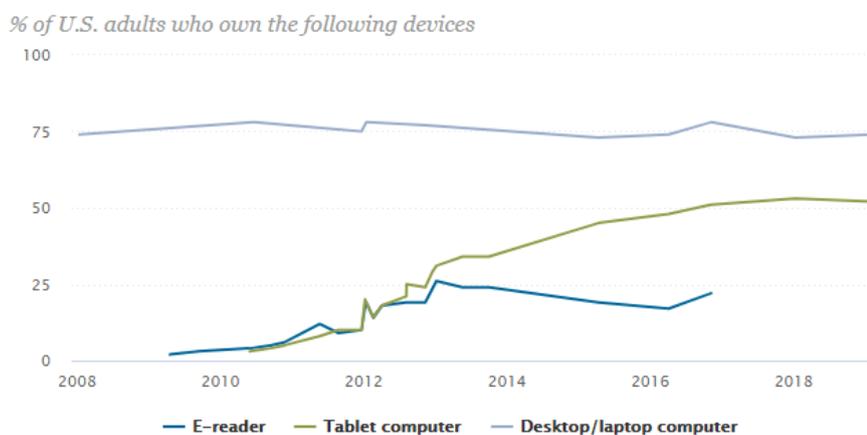


Fonte: Pesquisas realizadas em 2002-2019.

PEW RESEARCH CENTER

Fonte: <https://www.pewresearch.org/internet/fact-sheet/mobile/>

Figura 103 - Percentual de dispositivos de adultos nos EUA (entre tablets, desktops/laptops e e-readers)



Fonte: Pesquisas realizadas em 2008-2019.

PEW RESEARCH CENTER

Fonte: <https://www.pewresearch.org/internet/fact-sheet/mobile/>

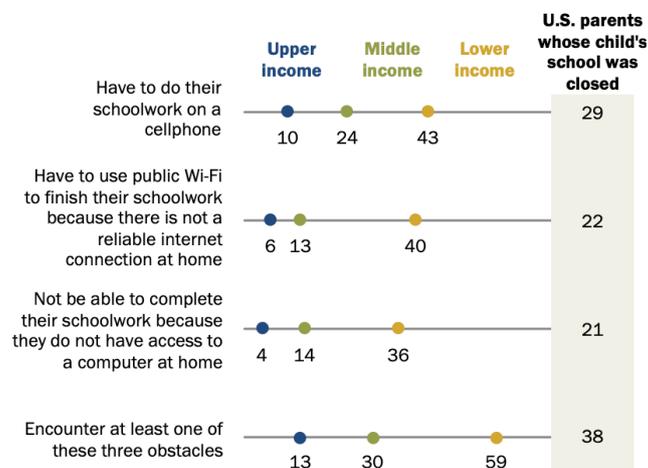
Os dados dos EUA mostram a crescente aquisição de celulares, celulares inteligentes, e-readers, tablets e a constância dos desktops/laptops.

Tais dados não são tão alarmantes quanto ao dispositivo usado para acesso à internet no Brasil, por exemplo. O que não impede que processos de desigualdade social aconteçam, em especial no contexto pandêmico e com finalidades educacionais. O relatório “What we’ve learned about Americans’ views of technology during the time of COVID-19” da Pew Research Center (Auxier, 2020), indica que a pandemia aumentou a preocupação de pais com a exclusão digital de seus filhos ao longo do aprendizado online. 59% dos pais de baixa renda com filhos na educação básica afirmaram ser provável que seus filhos enfrentassem pelo menos um (1) obstáculo digital na aprendizagem online. 30% dos pais com renda média também consideraram esse problema, enquanto 13% das pessoas com renda mais alta disseram o mesmo (Auxier, 2020).

Figura 104 - Visão de cidadãos dos EUA sobre acesso à internet para aprendizagem online

Roughly six-in-ten parents with lower incomes said it’s likely their homebound children would face at least one digital obstacle to doing their schoolwork

Among parents with children whose schools were closed, % who said it was very or somewhat likely that as their children did schoolwork at home during the coronavirus outbreak, they would ...



Note: Only parents of elementary, middle, high school students whose school was closed at the time were asked these questions. Family income tiers are based on adjusted 2018 earnings. Those who did not give an answer or who gave other responses are not shown. Source: Survey of U.S. adults conducted April 7-12, 2020.

PEW RESEARCH CENTER

Fonte: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/12/18/what-weve-learned-about-americans-views-of-technology-during-the-time-of-covid-19/>

Podemos observar na figura 101 que entre os pais em que a escola do filho foi fechada, 29% acreditam na possibilidade de seus filhos precisarem realizar as tarefas escolares por um telefone celular. Cerca de um em cada

cinco pais (22%) disseram que era pelo menos um pouco provável que seus filhos tivessem que usar uma rede Wi-Fi pública para terminar os trabalhos escolares porque não tinham uma conexão de Internet confiável em casa ou não seriam capazes de terminar os trabalhos (21%) porque não tiveram acesso ao computador em casa durante a pandemia (Auxier, 2020).

No Brasil, o quantitativo de aparelhos celulares cresceu de 93,2% para 99% de 2018 para 2020. Um país que em 2019 apenas 39% das residências possuía computadores e apenas 28% dos domicílios possuía internet. A situação dos EUA é diferente, 96% dos cidadãos possuíam algum tipo de celular em 2019 e 75% dos adultos possuíam desktops ou laptops. Esses dados não impedem que a desigualdade social aconteça, sabemos que os Estados Unidos também lutam contra problemas sociais, mas não são tão gritantes quanto os do Brasil.

O índice relacionado ao uso dos celulares para realizar atividades educacionais também aumentou, tendo em vista que 55% dos educandos utilizavam o celular para realizar atividades escolares em 2018 e em 2020 esse número foi ampliado para 58%. Não podemos dizer o mesmo do contexto dos EUA, 29% dos pais acreditam na possibilidade de seus filhos precisarem realizar as tarefas escolares por um telefone celular. Exatamente a metade do quantitativo, de 58% para 29%.

Os dois países apresentam recortes de classe e raça para explicar tais problemas, no Brasil, 74% das classes D e E acessam a internet exclusivamente pelo celular. Enquanto das classes A e B, 11% acessam a internet apenas pelo celular. 34% dos respondentes apresentaram dificuldades para acompanhar as aulas por falta ou baixa qualidade da conexão e 32% relataram falta de equipamentos para acessar as aulas. Nos Estados Unidos, dos respondentes preocupados em pagar por serviços de internet, 50% são hispânicos de baixos rendimentos.

Torna-se crucial pensar nas condições de acesso à internet de qualidade e equipamentos apropriados para o bom desenvolvimento dos estudos, principalmente no contexto de pandemia em que estamos inseridos. As políticas públicas são fundamentais para diminuir essa discrepância. Penso que atuar diante da opressão e dos problemas sociais também faz parte do processo de conscientização (FREIRE, 1987).

Infelizmente, nosso país não contou com auxílio conectividade para todos os estudantes na pandemia, mesmo que o acesso aos equipamentos e à internet seja muito inferior aos índices apresentados nos Estados Unidos. Não podemos nos imobilizar, precisamos continuar conscientes, militantes por melhores condições para os nossos estudantes e trabalhar com a realidade que possuímos, para oportunizar aos estudantes processos educativos bem estruturados, responsivos, leves e com acessibilidade.

Utilizando aplicações de natureza mobile, o docente não precisa se preocupar com questões técnicas e que afetam a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, como a responsividade. Outro fator importante da educação na cibercultura é considerar nos desenhos didáticos os artefatos culturais que os praticantes utilizam. Nesse sentido, Whatsapp, Instagram e Tik Tok são bons começos para inaugurar as aulas por onde os estudantes já estão, sem precisar ocupar o armazenamento interno nos celulares. Imergir no mundo deles é o primeiro passo para pensar uma educação contextualizada e uma prática aberta às preferências de aprendizagem dos estudantes. Diante disso, precisamos investir em formação e melhores desenhos didáticos para a aprendizagem móvel, levando em consideração pressupostos da pedagogia da hipermobilidade.

Considerando a tecnologia como elemento estruturante da cultura contemporânea, pode-se imaginar que, para a efetividade de uma pedagogia da hipermobilidade, seja necessária uma escola estruturada em rede que integre a conexão a todos os seus *espaçostempos*. E, principalmente, contar com políticas públicas de conectividade pelas cidades para oportunizar internet livre a todos nas ruas e residências. Dessa forma, é possível empurrar os muros e derrubar as paredes para uma educação para/pelas cidades, que atuarão como espaços estendidos da escola. A proposta não é ter uma sala de aula ampliada, pois esse termo já não será mais efetivo para pensar o espaço educacional hipermóvel, mas outra lógica educacional que combine com nossos perfis cada vez mais moventes.

Importante ressaltar que a pesquisa não se encontra alheia aos ataques que a educação vem passando nos últimos anos, a plataformização que as grandes corporações de tecnologia ocasionam já afeta a educação. As dificuldades passadas pelos profissionais da educação com o uso abrupto das

tecnologias na pandemia e a intensa precarização da profissão docente, principalmente pelo mau uso da educação a distância por algumas instituições também são pontos de preocupação. Nossa pesquisa foi tomada por essas questões ao longo dos quase 4 anos e buscamos resistir a tais ataques com a ampliação da formação de professores, nossa autoria, resistência e militância por conectividade e contra a desigualdade social.

A seguir apresento a outra parte das minhas escritas sobre a conexão Brasil e Estados Unidos que ocorreu a partir da mobilidade acadêmica para *The Ohio State University*.

8.2 Micronarrativa urbana em hipermobilidade do doutorado sanduíche na *The Ohio State University*

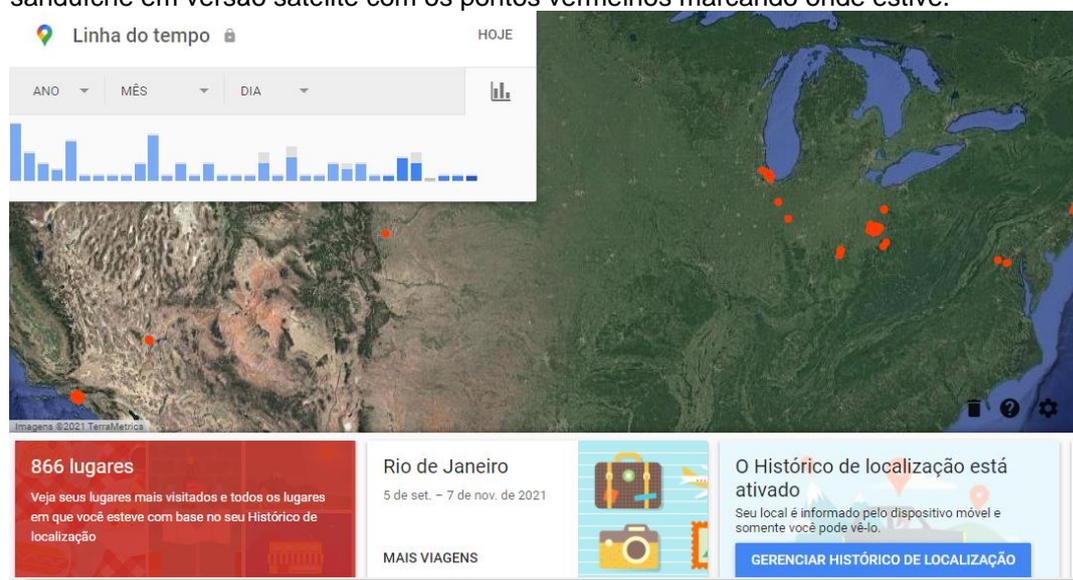
Os relatos de lugares são bricolagens. São feitos com resíduos ou detritos de mundo. (CERTEAU, 1994, p. 174).

Certeau (1994) inicia suas reflexões sobre caminhadas pela cidade com reflexões sobre a vista do 110º andar do imponente World Trade Center. Em um tom poético, menciona a “onda de verticais” (p. 157) que pode ser vista do alto, mas enaltece a cidade habitada, onde vivem os praticantes ordinários. Ele pode ver o todo ao subir 110 andares, mas quem escreve essa história alterando espaços e formando diferentes trajetórias são os praticantes. Em 2021, sigo em um fluxo não linear habitando e praticando uma cidade nova, Columbus (em Ohio, Estados Unidos), vivenciando suas nuances de baixo e não do alto. Faço aqui um relato de viagem, a la Certeau (1994), para quem relatos “são percursos de espaços” (p. 182) com frases e itinerários.

Todo relato é um relato de viagem – uma prática do espaço. A este título, tem a ver com as táticas cotidianas, faz parte delas, desde o abecedário da indicação espacial (“dobre a direita”, “siga a esquerda”), esboço de um relato cuja sequência é escrita pelos passos (...). Essas aventuras narradas, que ao mesmo tempo produzem geografias de ações e derivam para os lugares comuns de uma ordem, não constituem somente um “suplemento” aos enunciados pedestres e às retóricas caminhatórias. Não se contentam em deslocá-los e transpô-los para o campo da linguagem. De fato, organizam as caminhadas. Fazem a viagem, antes ou enquanto os pés executam (CERTEAU, 1994, p. 183).

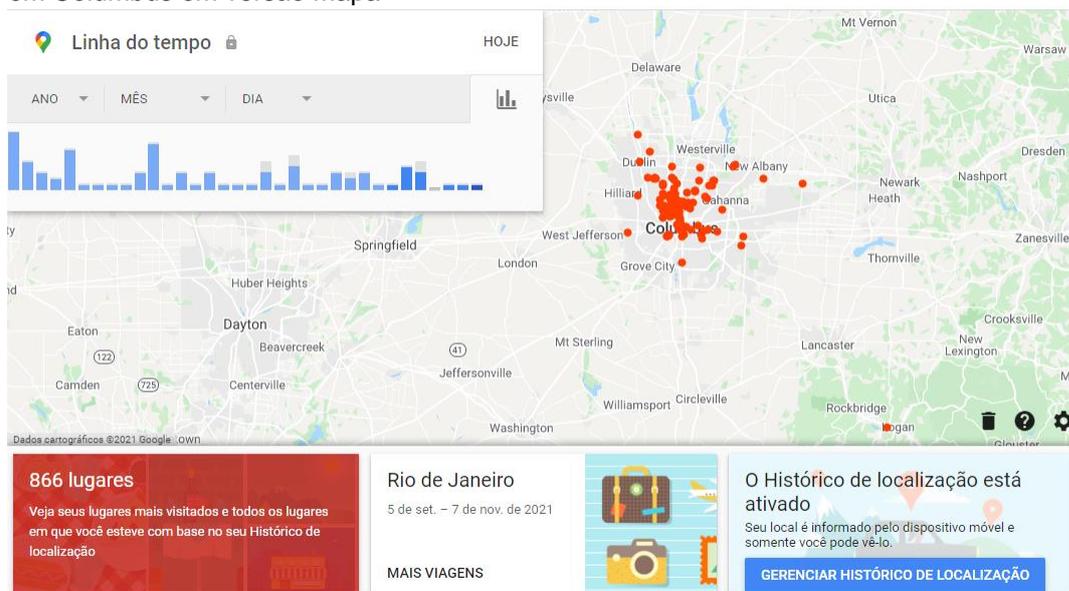
Minha viagem aos Estados Unidos foi uma grande micronarrativa urbana em hipermobilidade. Columbus é uma cidade dos sonhos, da arte da Short North Arts district, aos lindos prédios do Downtown, esticando para a acolhida europeia da German Village. Do ponto gastronômico do Easton Town Center, ao polo do saber da University District, como pode ser visto nas imagens a seguir. Passado e futuro caminham lado a lado, no mesmo espaço dos projetos tecnológicos inovadores da *The Ohio State University* estão os prédios clássicos de uma Universidade de 1870. São múltiplas possibilidades e tantas características dessa cidade incrível que me recebeu tão bem.

Figura 105 – Imagens geradas pelo Google Maps Timeline com a experiência no doutorado sanduíche em versão satélite com os pontos vermelhos marcando onde estive.



Fonte: Google Maps Timeline.

Figura 106 – Imagens geradas pelo Google Maps Timeline com a experiência especificamente em Columbus em versão mapa



Fonte: Google Maps Timeline.

Como a tese busca desenvolver uma pedagogia da hipermobilidade e em virtude da pandemia de Covid-19 a mobilidade acadêmica internacional só se concretizou na reta final do doutorado, conversei com os meus achados de pesquisa para conduzir a experiência. Como isso ocorreu? Busquei vivenciar na prática a educação-mundo, as micronarrativas urbanas em hipermobilidade, a educação em movimento e conectada, a pesquisa com os cotidianos em hipermobilidade, a existência problematizadora que modifica o mundo e outros achados. Os seis meses que passei como *visiting scholar* na OSU foram intensos e muito proveitosos, com impacto fundamental na minha experiência pessoal e profissional. Destaco algumas atividades realizadas:

- Com visitas a universidades importantes nos Estados Unidos vivenciei a **educação-mundo**, conhecendo locais que são referência para a educação e para a pesquisa científica, conhecendo seus bairros, os espaços que circulam as universidades e as opções de educação, comunicação, cultura e arte que engrandecem o entorno. Aproveitei a oportunidade para conhecer as estruturas físicas e materiais, os laboratórios, pesquisar seus projetos pedagógicos e conhecer pessoas. Alguns exemplos de Universidades visitadas: Harvard, Massachusetts Institute of Technology, University of California, University of Southern

California, New York University, Columbia University, Capital University, The University of Chicago e outras. Durante as visitas eu prestava atenção nos movimentos, espaços educacionais, propostas pedagógicas, relações, eventos, comunidades do entorno e tentava conversar com pessoas, nem todas receptivas ou com disponibilidade diante da pandemia. Fiquei encantada com as estruturas e possibilidades que as universidades oferecem aos estudantes, compreendendo as diferenças, mas valorizando sempre nossas universidades públicas brasileiras, gratuitas e de qualidade.

Figura 107 – Compilado de imagens das visitas na The University of Chicago, University of California, Columbia University, University of Southern California, New York University, Harvard University e Massachusetts Institute of Technology respectivamente





Fonte: arquivo pessoal da autora.

- Participação em cursos gratuitos de dois Centros comunitários de Columbus: Howard Recreation Center e Tuttle Park Recreation Center.

Cursei o Writer's Group, para aprimorar meus saberes em escrita na língua inglesa, Tai chi chuan e Dancing Through History. Fiquei encantada com a estrutura e as possibilidades diversas de formação que os centros comunitários oferecem, principalmente para crianças, podendo ampliar o sentido da escola. Convivi com muitas pessoas interessantes e acolhedoras nesses lugares, aprendi, treinei a escrita, me reconectei com meu corpo, aprendi sobre história e cultura dos EUA por meio da dança, recebi apoio de pessoas que entendiam as dificuldades das mobilidades e tantas outras aprendizagens que me marcaram.

Figura 108 – Imagens de Howard Recreation Center e Tuttle Park Recreation Center



Fonte: arquivo pessoal da autora.

- Realizei trabalho voluntário no projeto “COSI Connects” de integração museu, casa e escola no Center of Science and Industry (COSI), em minha concepção, uma ótima **experiência de existência problematizadora que modifica o mundo**. No primeiro momento, contribuindo com a montagem de kits científicos para cinco dias de “atividades STEM”, denominados COSI Connects. Eram destinados a crianças em idade pré-escolar que estão aprendendo inglês como língua adicional, para receberem experimentos diretamente em suas residências com a finalidade de participarem dos caminhos de aprendizagem informal STEM. O projeto aproximava os estudantes da educação mesmo estando apartados das escolas por conta da pandemia. Essa atividade foi uma das que me deu mais orgulho de realizar, pela significação que ela tem e pela proximidade com o tema da minha tese. E no segundo momento, o voluntariado ocorreu contribuído com o COSI Science Festival. O COSI é

um museu de ciências e centro de pesquisa em Columbus que foi eleito o melhor museu de ciências do país pelo segundo ano consecutivo⁵³. Feliz por fazer parte, mesmo que por pouco tempo, de uma instituição tão importante quanto o COSI e por indiretamente modificar o mundo de alguém.

Figura 109 – Compilado de imagens do trabalho voluntário no COSI



Fonte: arquivo pessoal da autora.

⁵³ Disponível em: <https://www.dispatch.com/story/entertainment/2021/05/25/cosi-named-best-science-museum-nation-again-usa-today/7427780002/>

- Com relação específica às atividades do doutorado sanduíche, participei de três eventos científicos apresentando trabalhos e em mais de 50 eventos como participante **pensando em uma educação interativa, inventiva e experiencial**. Como participei de outros eventos no Brasil durante o período, frizo que o quantitativo (3) era relacionado com a mobilidade internacional. Os títulos dos trabalhos apresentados são “Pedagogy of Hypermobility: Education, Connections, and Communities” no evento TeachX Connections da Northwestern University. “Google My Maps as a conduit to culturally rich learning experiences” apresentado na convenção da Association for Educational Communication and Technology 2020. E “Mobile Learning and Culturally Situated Practices for Equity in Brazil” apresentado no Association for Educational Communication and Technology 2021 Summer Virtual Research Symposium. Amei participar dos eventos, ampliei meu repertório da área de estudo ouvindo outros colegas apresentando, adquiri vocabulário da área na língua inglesa, fiz conexões com pessoas que trabalham temáticas parecidas com a minha, tive meus trabalhos avaliados por pares, conheci e aprofundei saberes sobre outras metodologias científicas, anotei os referenciais que são mais utilizadas no outro país e tantas outras aprendizagens importantes para uma *professorapesquisadora*.

Figura 110 – Compilado de imagens das apresentações de trabalho em eventos científicos



The image shows a screenshot of a digital event page for 'TEACHx connections'. The header features the event title in large, colorful letters with illustrations of people interacting with technology. Below the header, there are navigation links: 'Schedule', 'Speakers', 'Sponsors', 'Attendees', and 'Tickets'. The event details are listed as 'Tuesday, May 11 • 1:00pm - 1:45pm' with a 'Back To Schedule' link. A blue button highlights the event title: 'Pedagogy of Hypermobility: Education, Connection, and Communities'. Below this, there is a sign-up prompt: 'Sign up or log in to save this to your schedule, view media, leave feedback and see who's attending!'. A URL 'https://sched.co/5A2' is provided along with 'Tweet' and 'Share' buttons. A message states 'Feedback form is now closed.' and there is a yellow 'Open Zoom' button. At the bottom, a short paragraph discusses pedagogical strategies with applications (apps) and the potential of mobile and ubiquitous communication, citing Anderson (2019) and Santaella (2007).



Fonte: arquivo pessoal da autora.

- Fiquei muito feliz em dar duas entrevistas para notícias em sites da *The Ohio State University*. A primeira para Marcie Kamb do CETE denominada “*Schools Belong to Everyone. A Closer Look at Educational Technology in Brazil with Visiting Scholar Vivian Martins*”⁵⁴ e a segunda entrevista para Aubrey Wright para o *Brazil Gateway and Global Perspectives*⁵⁵. A entrevista com Marcie foi uma das experiências mais incríveis que tive e me fez valorizar ainda mais a profissão dos jornalistas. Agradeço a ela e a professora Ana-Paula pela oportunidade. E da segunda, levo como experiência para a vida que precisamos ser pontuais e sucintas em entrevistas, pontuando nossos objetivos e explicando com assertividade nosso ponto de vista para que nosso pensamento seja apresentado ao leitor sem possibilidade de mal entendidos ou recortes que não favoreçam o todo. Essa era uma particularidade que eu percebia em entrevistas e pude experienciar de fato.

⁵⁴ Disponível em: <https://cete.osu.edu/2021/03/01/schools-belong-to-everyone-a-closer-look-at-educational-technology-in-brazil-with-visiting-scholar-vivian-martins/#:~:text=A%20Closer%20Look%20at%20Educational%20Technology%20in%20Brazil%20with%20Visiting%20Scholar%20Vivian%20Martins,-By%20Marcie%20Kamb&text=%E2%80%9CTeachers%20in%20the%20United%20States,using%20it%20in%20their%20classrooms.>

⁵⁵ Disponível em: <https://oia.osu.edu/units/global-gateways/brazil-gateway/global-perspectives/vivian-martins/>

Figura 111 – Entrevistas publicadas no site da OSU

OSU.EDU Help BuckeyeLink Map Find People Webmail Search Ohio State

THE OHIO STATE UNIVERSITY
CENTER ON EDUCATION AND TRAINING FOR EMPLOYMENT

About Research Programs Initiatives News

Contact Features

CETE • Schools Belong to Everyone: A Closer Look at Educational Technology in Brazil with Visiting Scholar Vivian Martins

Schools Belong to Everyone. A Closer Look at Educational Technology in Brazil with Visiting Scholar Vivian Martins

By Marcie Kamb, February 24, 2021

The Center on Education and Training for Employment (CETE) is proud to host [Vivian Martins](#), a doctoral candidate in Education from the State University of Rio de Janeiro (UERJ), Brazil, as a Visiting Scholar until July of 2021. She is currently a professor of Distance Education and Educational Technologies of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio de Janeiro (IFRJ). Martins is a member of the Teaching and Cyberculture research group at UERJ and is using her time at CETE to continue her research related to the shift in online learning to a mobile format. Her advisor is Dr. [Edmea Santos](#), Professor at the Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro (UFRRJ). She is the leader of the [Teaching & Cyberculture](#) research group. This line of research interests Martins because Brazil has such a large population, and technology is not part of educational daily life as it is in the United States. Mobile learning may be the only way for students to assess the internet which leads to an increased emphasis on research related to educational technology to comprehend the pedagogical practice.

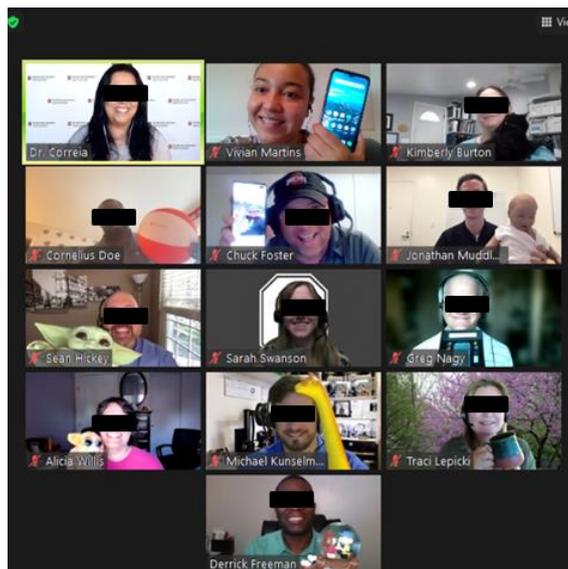
Vivian Martins

I am from Brazil, and I am a doctoral candidate in education from the State University of Rio de Janeiro. I was a visiting scholar at Ohio State's Center of Education and Training for Employment (CETE) from January 30, July, and I worked with Dr. Ana-Paula Correia on research in online education, learning and curriculum design and educational technology.

Fonte: arquivo pessoal da autora.

- Adquiri muitos aprendizados sobre educação online, **educação personalizada e contextualizada** e a organização de cursos de pós-graduação *stricto sensu* online com a observação do desenvolvimento da disciplina *Applied instructional design* desenvolvida pela professora Ana-Paula Correia no programa Learning Technologies da *The Ohio State University*. Aprendi a valorizar ainda mais as avaliações diagnósticas e processuais para acompanhamento da participação e do progresso dos estudantes, verificar necessidades específicas e inclusão no início de todos os cursos. Nunca me esquecer de reunir todas as informações em um único lugar, para o caso de usar outras interfaces, fornecer aos educandos uma base como um porto seguro para eles saberem onde encontrar tudo o que precisam para o bom desenvolvimento do curso. Criar também vídeos de apresentação e conclusão, não somente vídeos didáticos com saberes das disciplinas. Sincronizar com todos os professores do curso o envio de e-mail no início da semana ou dos módulos com as informações principais e a valorização do trabalho em equipes interdisciplinares, integrando saberes.

Figura 112 – Participação em aula da disciplina Applied instructional design

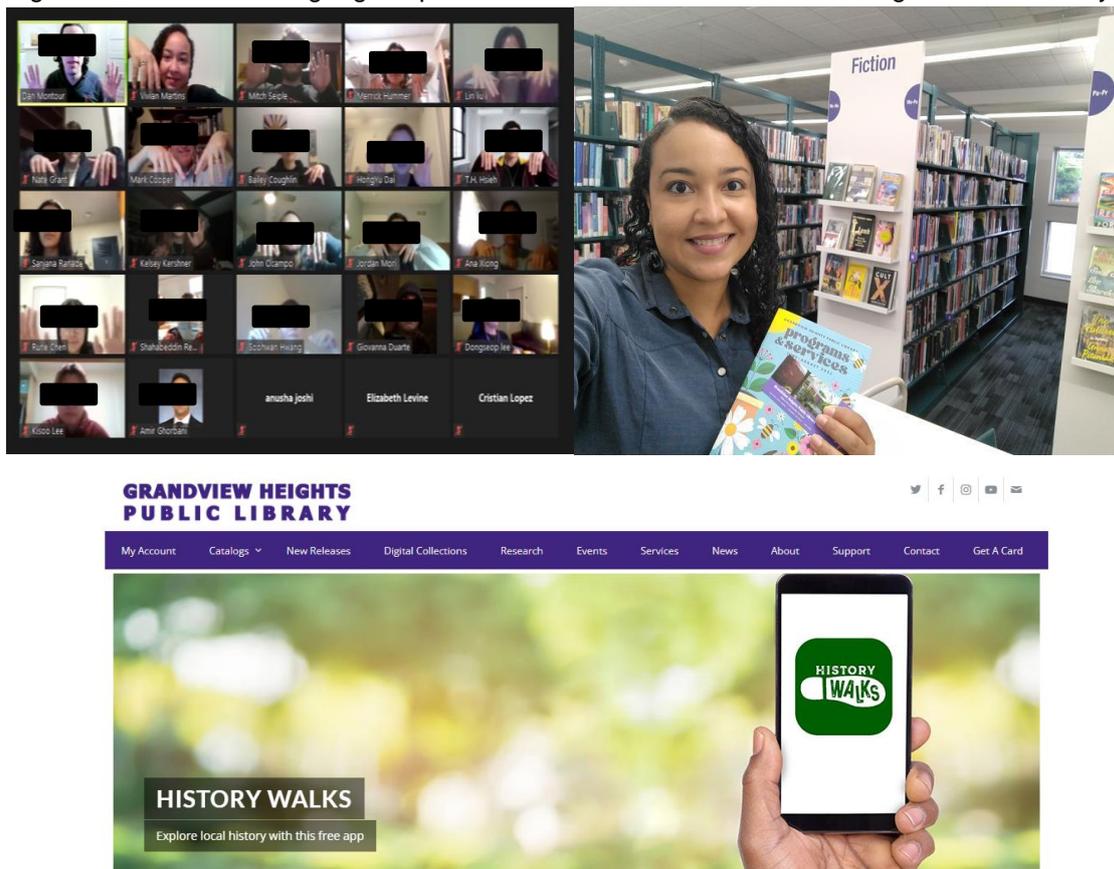


Fonte: arquivo pessoal da autora.

- Intensifiquei o aprendizado da língua inglesa no Columbus Literacy Council, um curso de inglês com estudantes oriundos de diversas nacionalidades que moram em Columbus. E no Language Improvement Track, curso de inglês da OSU. Além das imersões que as vivências em outro país oportunizam, como se associar aos programas das bibliotecas da Columbus Metropolitan Library e participar de atividades diversas⁵⁶. Dessa experiência, aprendi mais do que o inglês, aprendi sobre educação multicultural. Valorizar os saberes prévios dos estudantes é fundamental, integrar a realidade de seus países de origem nas aulas como forma de trocar conhecimentos e partir do que já se sabe para algo novo é enriquecedor, afinal língua é cultura. Também observei que as bibliotecas oferecem muito mais do que empréstimo de livros nos Estados Unidos, os projetos são riquíssimos, desde os clássicos e-books e e-audiobooks, passando por música, filmes, TV, quadrinhos, filmes jornais, revistas e periódicos online, até ajuda para o trabalho com os formadores online ao vivo, ajuda para o dever de casa com tutores online ao vivo, cursos de idiomas online, genealogia, vídeo-aulas de artes e ofícios, até práticas em hipermobilidade, como caminhadas históricas podendo explorar histórias locais enquanto caminham e eventos diversos.

⁵⁶ Mais informações em: <https://www.columbuspubliclibrary.info/> e <https://www.ghpl.org/>.

Figura 113 – Aula do Language Improvement Track e ida à Grandview Heights Public Library



GRANDVIEW HEIGHTS PUBLIC LIBRARY

My Account Catalogs New Releases Digital Collections Research Events Services News About Support Contact Get A Card

HISTORY WALKS

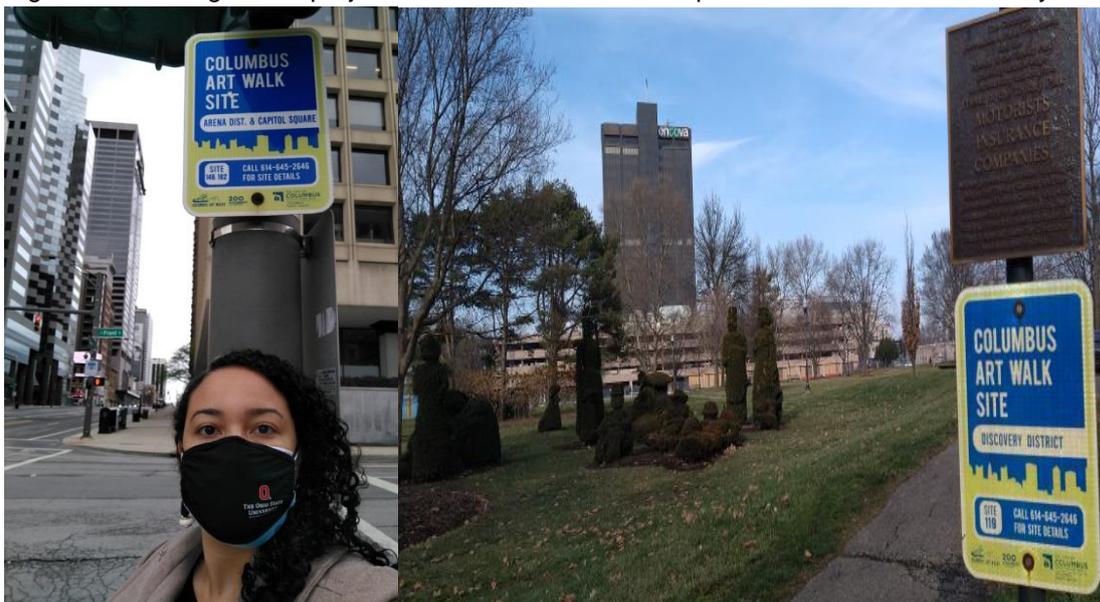
Explore local history with this free app

Fonte: arquivo pessoal da autora.

- Conheci outra cultura, fiz amigos de diferentes nacionalidades (essa parte foi a mais significativa para mim), vivi experiências de **educação em movimento**, culturais e artísticas em Columbus, inclusive agregando à escrita científica, contando as experiências com o Columbus Art Walk. Participei da palestra Columbus Smart City, com o debate “interactive digital kiosk on city sidewalks and public spaces Interactive digital kiosks are a smart solution to mobility challenges in Columbus”⁵⁷, que pode ser observado na imagem a seguir.

⁵⁷ Mais informações em: <https://www.columbus.gov/smartcity/>

Figura 114 – Imagens do projeto Columbus Art Walk e da palestra Columbus Smart City

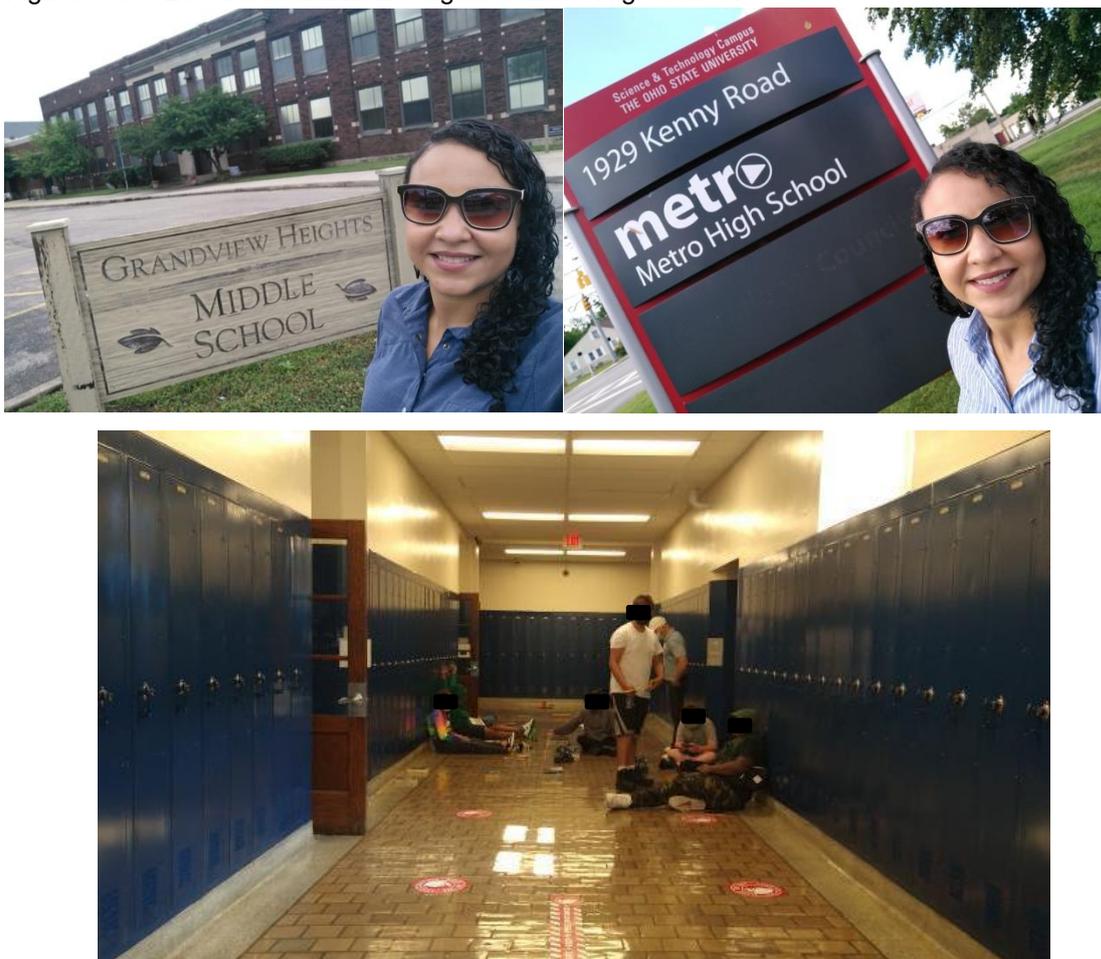


Fonte: arquivo pessoal da autora.

- Visitei 5 escolas do município de Columbus e a escola *Metro High School* da *The Ohio State University*. Nessas visitas pude conhecer o funcionamento das escolas, as aulas, os projetos pedagógicos, conversar com professores e estudantes e assistir suas aulas, conversar com diretores e entender o histórico daquelas instituições, os projetos desenvolvidos, as especificidades da educação na pandemia e tantos outros temas que surgem em conversas entre educadores e estudantes. Conheci uma encantadora escola que trabalha com educação inclusiva, foi incrível ver como eles trabalham, a valorização do esporte, a inclusão de projetos com robótica, música e artes de forma geral. Vi os enormes laboratórios de ciências, auditórios e aulas de teatro, salas dos corais,

bibliotecas com estações de trabalho diferenciadas, projetos pedagógicos dos professores, assisti a diferentes aulas, apresentações de trabalhos, li avaliações, conversei com professores e educandos sobre a percepção deles de educação, do ensino remoto e outros assuntos que me encantaram.

Figura 115 – Escolas Grandview Heights e Metro High School

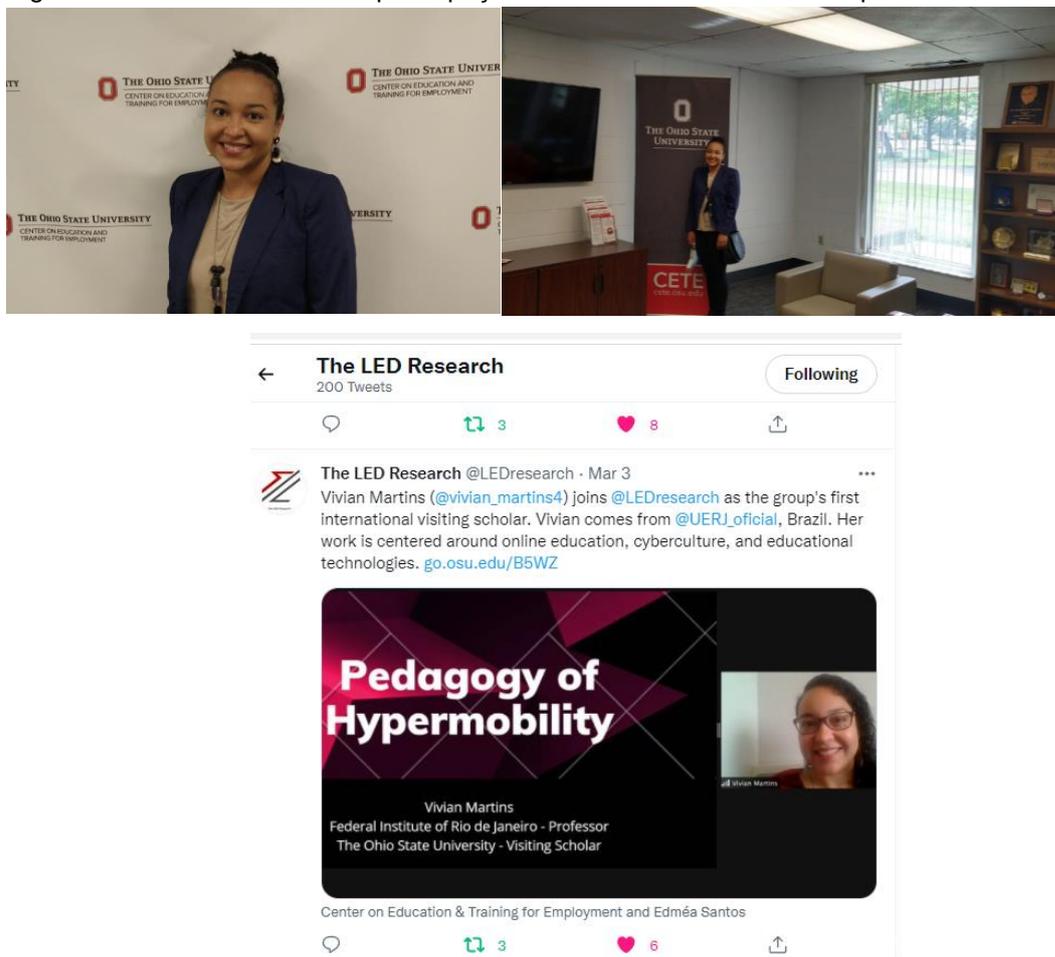


Fonte: arquivo pessoal da autora.

- Aprendi outras formas de trabalho, liderança e sobre clima organizacional participando das reuniões semanais do Center on Education and Training for Employment (CETE), assisti a palestras muito interessantes e participei da maravilhosa formação com o Critical Allies Group do REDI (Racial Equity, Diversity, and Inclusion) do CETE. E pude participar do The Learning & Experience Design Research Group liderado pela minha orientadora no exterior, Ana-Paula Correia. Aprendi sobre a importância da receptividade no ambiente de trabalho, integração, pude ver o

funcionamento de um centro que é muito parecido com a proposta dos Institutos Federais, conhecer pesquisas novas e o funcionamento da pós-graduação em outro país, além ver como transformar sua instituição em uma instituição mais inclusiva e diversa.

Figura 116 – Visita ao CETE e participação no The LED Research Group



Fonte: arquivo pessoal da autora.

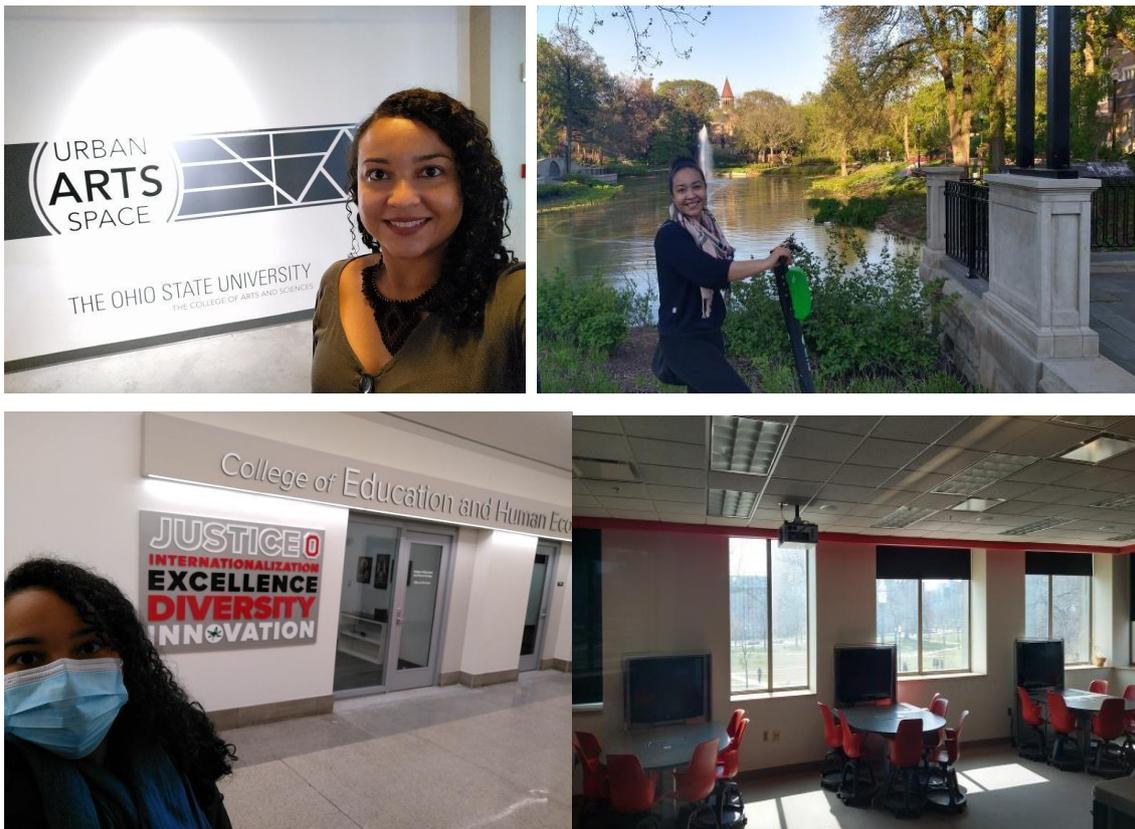
- Utilizei as instalações da *The Ohio State University*, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas (também realizei empréstimo de livros de Paulo Freire para atualizar citações e referências em inglês para a construção de artigos), centro de atividades estudantis (Ohio Union), museus (Urban Arts Space) e centros culturais (Wexner Center for the Arts). Participei de coletivos como Women of color – OSU's collective e do grupo de escrita do OSU Writing Center. É um privilégio estar em uma das maiores universidades do mundo, em qualidade e tamanho. Uma estrutura incrível que a fez ser reconhecida em 2018 como a terceira maior universidade

em tamanho do país⁵⁸. Estar em uma universidade desse porte é ter certeza de boas imersões, encontros, aprendizados e oportunidades.

Figura 117 – Imagens da *The Ohio State University*



⁵⁸ Disponível em: <https://www.stilt.com/blog/2018/01/americas-10-largest-universities-enrollment/>



Fonte: arquivo pessoal da autora.

- Eu e as minhas orientadoras publicamos o artigo “Learning in Diverse Educational Contexts: Bringing Social Justice when Designing Culturally Rich Learning Experiences in Brazil” no Journal of Applied Instructional Design e estamos com outros artigos encaminhados. Também publiquei em dois anais de eventos, o que contribuiu para compreender as diferenças entre eventos científicos no Brasil e nos Estados Unidos. A forma de interação nos eventos virtuais ainda é menor do que as imersões e conversas na presencialidade, mas o investimento de tempo em que os participantes tiveram revisando, contribuindo oralmente nos debates ao longo das apresentações visando a melhoria dos textos é incrível. Percebi que nos Estados Unidos nossos textos passam por mais avaliações do que no Brasil, de pareceristas, revisores, organizadores de dossiês e editores em revistas. Enquanto nos eventos, revisão por pares, com devolutivas escritas enviadas por e-mail e orais comentadas por todos os participantes da mesa. Contribuições enriquecedoras e produção científica implicada como no Brasil, mas em formatos diferentes.

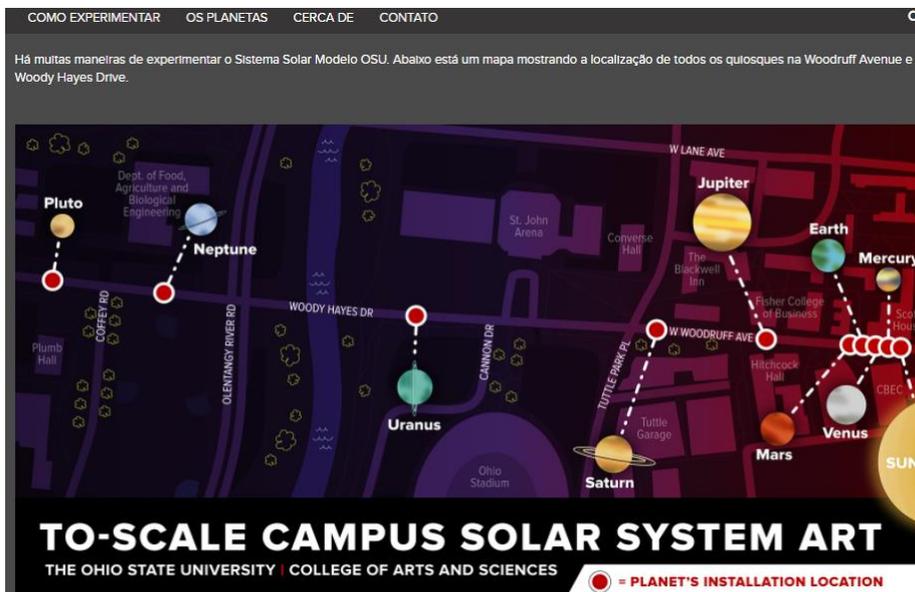
- Conheci projetos de hiper mobilidade e **educação conectada** e ubíqua, como “The Solar System to Scale”⁵⁹ da OSU que traz uma experiência interativa para caminhar pelo corredor residencial e acadêmico do Campus Norte, do Arne Slettebak Planetarium aos jardins do Chadwick Arboretum & Learning Gardens com um conjunto de 10 estações para aprender sobre os planetas. O segundo projeto é o mapa com a coleção de arte pública do MIT⁶⁰ e o evento “This Way” com nove experiências e caminhadas remotas projetadas por artistas⁶¹ organizado pelo MIT List Visual Arts Center, oferecendo diversos pontos de entrada, algumas com explorações íntimas da incorporação física e experiência sensorial. Os autores disponibilizam PDF e áudio com um guia para realizar a experiência. Por fim, o aplicativo GPSmyCity com mapeamento de pontos como prédios, museus, praças e outros pontos importantes das cidades, foi utilizado por mim para realizar a caminhada pela universidade de Harvard.

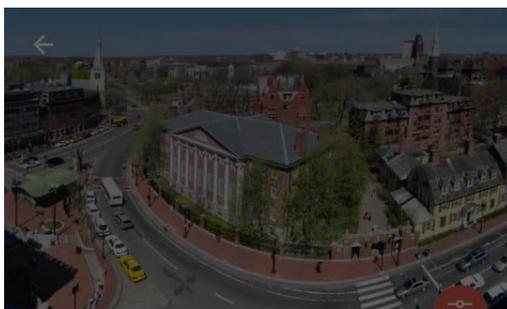
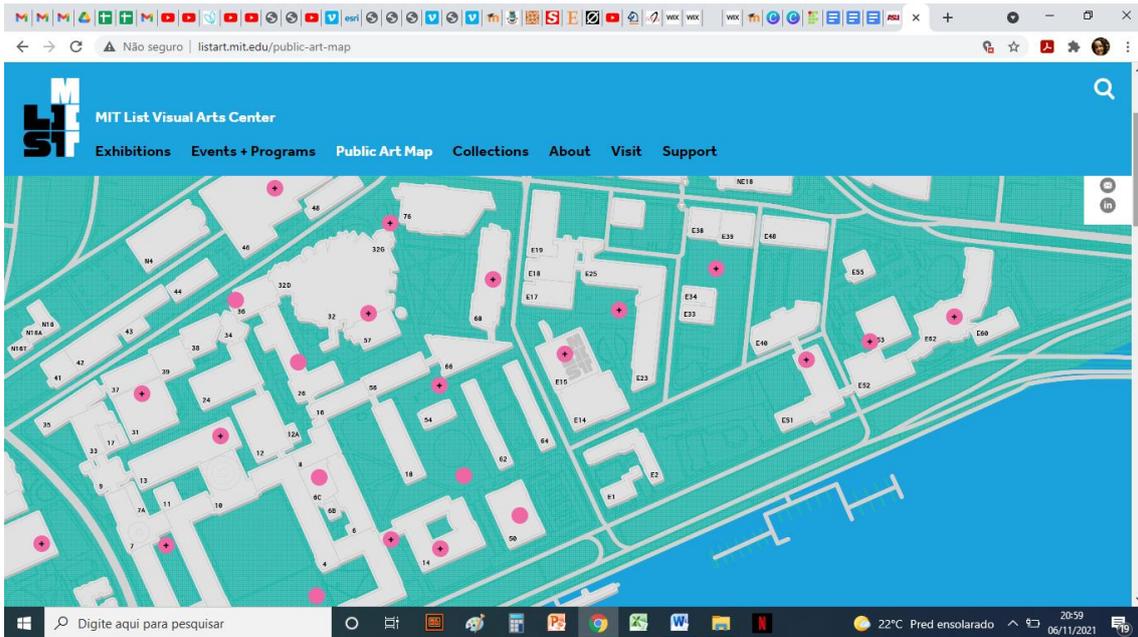
⁵⁹ Disponível em: <https://solarsystem.osu.edu/experience>

⁶⁰ Disponível em: <https://listart.mit.edu/public-art-map>

⁶¹ Disponível em: <https://www.eventbrite.com/e/this-way-nine-remote-artist-designed-walks-and-experiences-tickets-152424699379>

Figura 118 – Imagens dos projetos The Solar System to Scale e This Way e do aplicativo GPSmyCity com mapeamento de Harvard University





Harvard Square
Attraction/Landmark

Harvard Square sees over eight million visitors a year. It's not only a hotspot for university students taking a break from their studies, but it's also a cultural melting pot, offering visitors an appetizing taste of everything.

This eclectic place is a wonderful setting to grab a coffee, browse through a bookstore, or listen to folk music.

- Get Directions
- Stamp it
- Bookmark it
- Increase text size

Harvard University Walk

2.3 km or 1.4 miles / 2.0 hours

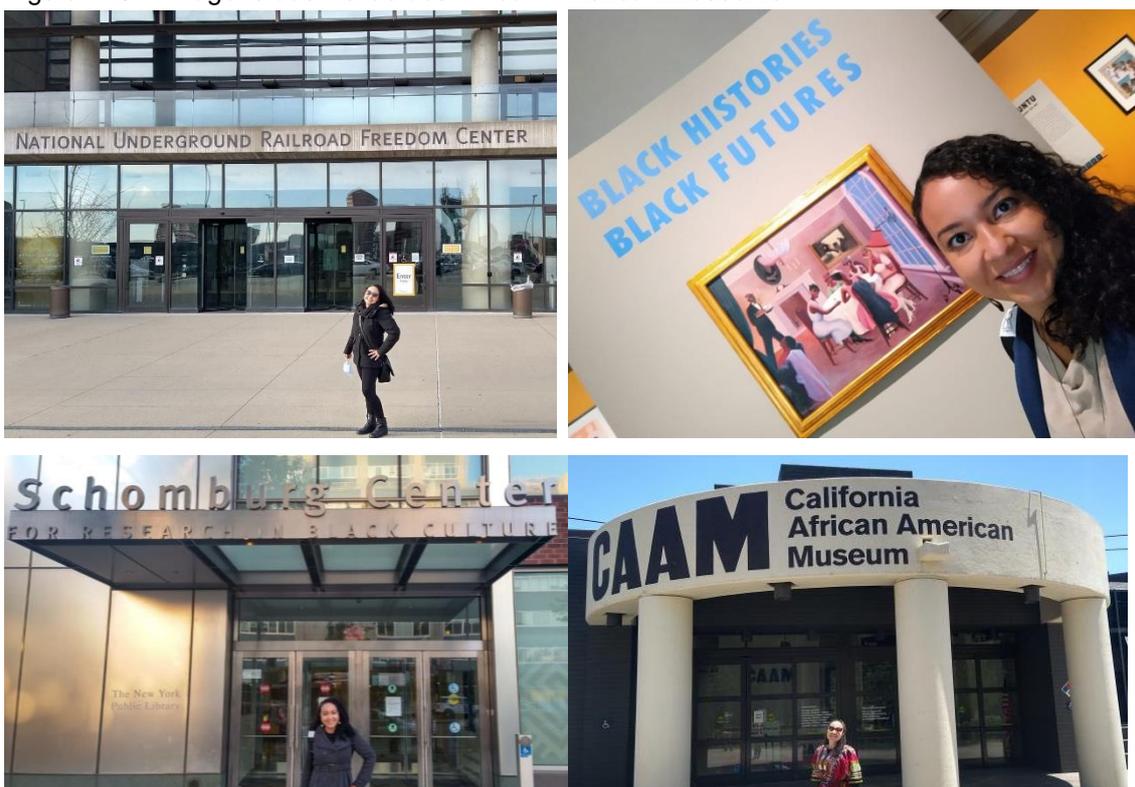
The United States' oldest institution of higher education (and, of course, among the most prestigious), Harvard was established in 1636. Reverend John Harvard, who bequeathed his entire library and half of his es... [read more](#)

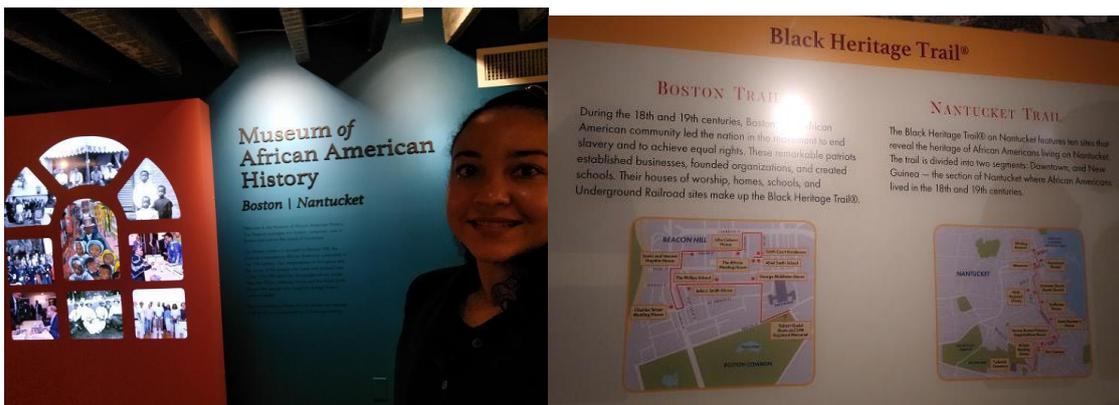
- Harvard Square**
0.0 km or 0.0 miles
- Harvard Hall**
0.2 km or 0.1 miles
- Massachusetts Hall**
0.2 km or 0.1 miles
- University Hall and Statue of John Harvard**
0.2 km or 0.1 miles

Fonte: arquivo pessoal da autora.

- Visitei diversos museus com temáticas relacionadas às questões raciais, como National Underground Railroad Freedom Center em Cincinnati, Schomburg Center for Research in Black Culture em New York, Museum of African American History e Black Heritage Trail em Boston e California African American Museum. Direcionei o foco das visitas aos museus com esse tema, de forma a ampliar minha conscientização por uma educação libertária e antirracista. Vendo os museus afroamericanos pude valorizar ainda mais a importância de museus afrobrasileiros, como o MUHCAB - Museu da História e Cultura Afro-Brasileira - que visitamos no Circuito de herança africana, já relatado aqui na tese. Os museus desse tipo são fundamentais para que reconheçamos processos históricos, as origens, a ancestralidade, a memória e desconstruindo estereótipos. Fiquei orgulhosa em poder viver esse tipo de experiência.

Figura 119 – Imagens das visitas aos African American Museums





Fonte: arquivo pessoal da autora.

- Nos momentos livres também aprendi com a cidade, em sua hipermobilidade urbana, flanando pelas ruas e seus prédios históricos, equipamentos culturais, livrarias, restaurantes tradicionais e museus; tive a oportunidade de tomar a vacina de Covid-19 muito antes das pessoas da mesma idade que eu tomaram no Brasil; frequentei jogos esportivos com modalidades que não existem em meu país, como o Columbus Blue Jackets, um time de hóquei no gelo; assisti a apresentações musicais como o Columbus Symphony Orchestra no Ohio Theatre e outras vivências. Infelizmente, ter vivido essa experiência durante a pandemia impediu outras oportunidades, mas considero que obtive sucesso diante das difíceis circunstâncias, aproveitando ao máximo o tempo que tive com todos os protocolos de segurança importantes e necessários.

Figura 120 – Imagens das aprendizagens pelas cidades







Fonte: arquivo pessoal da autora.

Com essas experiências maravilhosas me transformei e sou outra *professorapesquisadora*. Pesquisar sobre o prédio da Organização das Nações Unidas (ONU) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), por exemplo, e depois poder ir pessoalmente conhecer foi uma felicidade enorme. Andar na rua e passar por um centro para a justiça social e em outro momento por um mural sobre diversidade me faz esperar um novo mundo.

(In)Conclusões

A pedagogia da hipermobilidade ganhou novos sentidos com a hipermobilidade acadêmica internacional que eu vivenciei. Ampliei meu repertório científico, consolidei ideias da tese, fiz pesquisas diferentes das que já praticava, conheci culturas e uma educação diferente da brasileira. Essas páginas não refletem tudo o que eu vivi, pois mesmo que eu tente contar as experiências, elas nos marcam de formas outras, que muitas vezes só são sentidas e fica difícil traduzir em palavras. Ainda mais em poucas páginas, tendo em vista eu já ter extrapolado muito meu limite nessa tese.

Além de todos os aprendizados expostos anteriormente, uma das percepções que eu tive é que a pedagogia da hipermobilidade é muito mais aplicável nos Estados Unidos do que no Brasil. A dificuldade de conexão que o Brasil passa e foi escancarada com a pandemia, as questões sociais que impactam na aquisição de equipamentos, a violência que impede o uso de tecnologia nas ruas, a falta de investimento em projetos de internet nas cidades, assim como projetos para cidades inteligentes ou mobilidade urbana, tudo isso dificulta que professores caminhem com seus estudantes nas ruas, pois a insegurança e o medo de acontecer algo é real. É possível desenvolver a

pedagogia da hipermobilidade em contextos brasileiros, mas com a vivência em outro país pude perceber como ainda precisamos avançar em políticas públicas e governabilidade para termos melhores experiências urbanas.

A principal intenção é contribuir para que outros pesquisadores possam se inspirar nas vivências que tive, para que estudantes como eu possam conhecer algumas possibilidades de atividades em solo estrangeiro. Não dizendo que minhas opções servirão para todos, mas pensando em contribuir para outras experiências ainda mais lindas do que as que eu tive.

A seguir, apresento o capítulo síntese de toda experiência dessa tese, com o detalhamento da pedagogia da hipermobilidade.

9. POR UMA PEDAGOGIA DA HIPERMobilIDADE⁶²

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais.

FREIRE, 1996, p. 69-70

Freire (1996) menciona a prática educativa dialógica, em que sujeitos ensinando aprendem e aprendendo ensinam, para fundamentar a pedagogia da autonomia. Libâneo (2001) entende a pedagogia como uma área do conhecimento que se preocupa com a prática educativa, da mesma forma que Franco (2008, p. 148) define a prática educativa como “campo de reflexão, pesquisa e análise” da Pedagogia, “tendo como tarefa o estudo e a reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para ser uma instância orientadora do trabalho pedagógico” (p. 148). E em outra conceituação Libâneo (2011) destaca noções importantes como as de realidade educacional, transformação, intervenção metodológica e entendimento global, que contribuem para pensarmos a pedagogia que pretendemos construir em colaboração com os praticantes da pesquisa.

Nesse sentido, do ponto de vista do trabalho docente, a pedagogia é uma tecnologia que exige dos pedagogos e educadores em geral recursos interpretativos relativos às próprias finalidades da ação. Os objetivos do professor não ultrapassam a ação pedagógica, mas se encontram totalmente integrados nela, obedecendo, por conseguinte,

⁶² MARTINS, Vivian. App-teaching: pensando em uma pedagogia da hipermobilidade. In: I Congresso Internacional em Humanidades Digitais, 2018, Rio de Janeiro. **Anais do I Congresso Internacional em Humanidades Digitais**. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 2018. v. 1. p. 1-560.

MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma F. F.; SANTOS, Edméa. Didática da hipermobilidade: entre narrativas docentes e aplicativos na educação online. In: Diene Eire de Mello. (Org.). **Reflexões e experiências didáticas com tecnologias digitais**. 1ed.Londrina: Editora Madrepérola, 2020, v. 1, p. 83-107.

às suas condições. Desse modo, a pedagogia, enquanto tecnologia interativa que se concretiza através da reflexão e da ação no processo ensino-aprendizagem, corresponde a uma atividade construtiva e interpretativa ao mesmo tempo: os professores precisam interpretar os objetivos, dar-lhes sentido em função das situações concretas de trabalho e, ao mesmo tempo, conceber e construir as situações que possibilitem a sua realização (TARDIF, 2002, p. 128)

Compreendo a pedagogia como uma área do conhecimento que, através da interlocução entre as pesquisas e a prática educacional, busca entender os processos de transformação da sociedade para repensar a educação brasileira, métodos educacionais e técnicas coerentes com cada contexto. É uma prática em diálogo constante com a reflexão teórica, em que inúmeros saberes são mobilizados, proporcionando a troca necessária à construção do conhecimento.

O ensino é compreendido ora como uma prática humana, ora uma prática social, cujos processos comunicativos são dotados de ampla intencionalidade pedagógica e inseparáveis do contexto político-social e cultural em que ocorrem.

Ao incluir a interlocução entre a pesquisa e a prática educacional, destaco a necessidade da conversa com as atividades desenvolvidas em sala de aula. Há um repertório de saberes docentes, por exemplo, que são próprios do ensino, e que quem não conhece uma sala de aula não consegue compreendê-los com precisão. Pesquisas realizadas por pessoas que não conhecem a realidade educacional podem ser aplicáveis, contudo, também podem ser descontextualizadas e contraproducentes, pela falta do conhecimento do cotidiano educacional.

Gauthier et al. (2013, p. 79) acreditam que “a determinação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino deve ser feita a partir da análise do trabalho docente”, em uma pesquisa próxima ao cotidiano, à efetividade da prática. Os autores afirmam que o trabalho docente foi um aspecto negligenciado por muito tempo pelas ciências da educação, que a validação de um repertório de saberes específicos contribuiria inclusive para a profissionalização docente, já que muitos acreditam saber ou poder executar, muitas vezes sem ter a formação adequada.

Considero importante situar a concepção que traduz os anseios do que busco aprofundar, de forma a destacar a que pedagogia (s) me refiro. Inspirada em Paulo Freire, compreendo que não existe uma única pedagogia, existem diversas pedagogias, determinadas a partir da intencionalidade e do objetivo

com princípios para um processo educativo situado. O termo “pedagogia” é central nos títulos de grande parte dos livros do autor: *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da esperança*, *Pedagogia do conflito*, *Pedagogia da autonomia*, *Pedagogia do compromisso*, *Pedagogia da indignação*, *Pedagogia dos Sonhos Possíveis* e *Pedagogia da tolerância*, entre outros. Esse fato demonstra a pluralidade de situações e concepções pedagógicas possíveis. Não acredito que haja uma receita de bolo que sirva para todos os contextos e realidades. Inúmeros fatores – como o perfil dos estudantes, a problemática em questão, o entorno social, a realidade geográfica, o cenário em que se constitui aquela realidade educacional e assim por diante – nos obrigam a pensar em práticas diferentes para situações diferentes. Ao propor uma pedagogia da hipermobilidade pretendo oferecer mais uma pedagogia, mais uma possibilidade entre tantas concepções pedagógicas existentes e complementares.

Também, como forma de esclarecimento, situo que em alguns momentos do texto utilizo a expressão “pedagogia tradicional”. Com ela refiro-me a uma tradição pedagógica que se constituiu a partir do século XVII com o movimento dos jesuítas e das escolas cristãs, especialmente considerando a ruptura da educação individualizada para a coletiva (PAIVA, 2015), em que salas de aula se instauravam no lugar dos gabinetes, possibilitando que o mestre destinasse seus conhecimentos a vários educandos. Com tal prática, alguns princípios foram institucionalizados, como o professor detentor do saber, responsável pela transmissão do conhecimento, sendo a autoridade máxima, que não podia ser interrompida. Quanto aos educandos, em decorrência desses fatos, assumiram um papel de passividade.

Com o deslocamento do ensino individual para o coletivo, o professor não mais se preocupava com o processo de construção do conhecimento de cada educando, que passa a ter níveis de participação e interatividade nulos. O método que Paulo Freire chamou de “educação bancária”, em que o professor “deposita” o conhecimento no educandos.

Não centra a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente por parte do educador ou da educadora dos materiais, dos métodos, das técnicas (FREIRE, 1992, p. 56).

A defesa de Freire se contrapunha à pedagogia tradicional, propondo uma educação descentralizada, dialógica, crítica, reflexiva, estética, ética e que respeitasse os saberes prévios dos estudantes. “Não há, por isso mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro.” (FREIRE, 2013, posição 282). Concordo com ele, por acreditar que a construção do conhecimento ocorra de uma forma mais efetiva mediante a socialização e as construções colaborativas, não separando o estudante da sua realidade.

Creio que o diálogo e a troca são fundamentais para a educação, proponho no presente estudo, um entrelaçamento entre a educação, a comunicação e a tecnologia, considerando a importância que tais fatores adquirem na sociedade contemporânea e, conseqüentemente, na vida cotidiana. Como mencionado anteriormente, não considero a educação ou qualquer teoria Pedagógica como única e que vá resolver todas as problemáticas existentes no âmbito educacional, creio em propostas combinadas de acordo com a realidade existente.

Acredito, sim, que a educação e as pesquisas sejam alguns dos elementos mais importantes para uma sociedade caminhar e que sem elas não seja possível tornar uma realidade com justiça social. Contudo, em alguns momentos vejo que há a esperança de que a escola dê conta de todos os problemas sociais, econômicos e políticos do seu entorno, fatos que não dependem exclusivamente dela e que devem caminhar em pé de igualdade com outros setores para o bom funcionamento da sociedade. E, em outros momentos, vejo um discurso com o extremo oposto, a desvalorização da educação, a precarização da profissão docente e a demonização dos profissionais da educação. Afinal, um cidadão crítico contesta e exige, e ter cidadãos bem formados, conscientes de seus direitos pode não ser vantajoso para alguns. Infelizmente, nenhum desses extremos irá colaborar para o bom andamento e o crescimento do nosso país.

O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo,

tendo de justificar-se na sua transformação. (FREIRE, 2013, posição 719).

Freire (2013) afirma que o conjunto do saber se encontra em interação e na dialogicidade. A comunicação ganha um espaço de destaque na teoria do conhecimento desenvolvida por Freire, que entendia que a educação era dialógica e que era a partir da troca que os saberes eram construídos, em conjunto. Educação é comunicação e não transferência de conhecimento em um processo unilateral, como os preceitos da Pedagogia tradicional supõem. Freire (2013) menciona a palavra “encontro” ao designar educação, um encontro entre sujeitos em processos de significação subjetivos e complexos.

Compreendemos a educação online e a pedagogia da hipermobilidade como um processo de construção em rede, em que não há um ator em destaque, nem o docente e nem o educando, como algumas teorias preveem, por exemplo: a pedagogia nova, com a educação centrada no aluno e a pedagogia tradicional, centrada no professor. É uma interlocução comunicacional (recíproca, portanto) entre todos os atores envolvidos: estudantes, docentes, dispositivos, planejamentos pedagógicos, ambientes educacionais ou não, materiais didáticos, conexões móveis e ubíquas, cidades e tantas interfaces que tangenciam ou atravessam a educação. Esse processo é recíproco e todos os fatores interferem e são influenciados.

O pensamento é uma das bases fundamentais para a educação e não ocorre sem conexão. Ao pensar pensamos em algo, somos provocados por alguma coisa e/ou alguém e ao aprender também aprendemos com base em um diálogo com alguém e/ou alguns dos atores mencionados no parágrafo anterior, por exemplo. Não necessariamente entre todos os atores ao mesmo tempo, vale alertar, mas nas relações transformadoras entre os homens e o mundo. Destacamos alguns atores como ilustração, considerando a existência de outros, para acentuar como a comunicação e a educação estão imbricadas. E ao mencionar a transformação entre as pessoas e o mundo, saliento ser uma ação bidirecional, seres humanos se transformam na relação com o mundo, que é transformado a partir das novas ações desses seres humanos, ou seja, ambos se transformam nesse processo recíproco e dialógico.

O professor se encontra inserido nesse processo, em um papel fundamental de problematizador entre as pessoas e o mundo, apresentando as

opções e não algo acabado. Ao tornar possível que múltiplos olhares sobre os fenômenos sejam lançados, debatidos e dialogados, proporciona uma abertura a diferentes opiniões, independente das suas, podendo ressignificá-las também, já que o professor afeta e é afetado pela problematização.

Pois bem, se a educação é esta relação entre sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível, na qual o educador reconstrói, permanentemente, seu ato de conhecer, ela é necessariamente, em consequência, um quefazer problematizador. A tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado. Neste ato de problematizar os educandos, ele se encontra igualmente problematizado. A problematização é a tal ponto dialética, que seria impossível alguém estabelecê-la sem comprometer-se com seu processo. Ninguém, na verdade, problematiza algo a alguém e permanece, ao mesmo tempo, como mero espectador da problematização (FREIRE, 2013, posição 1293).

A esse respeito, acredito que ensinar e aprender não sejam tarefas para espectadores; na comunicação e na educação não há possibilidade de passividade. A pedagogia da hipermobilidade, proposta neste estudo, defende a comunicação, a ação, a conexão, a problematização, a autoria e a dialogicidade de todos os envolvidos em movimento na integração escola/cidade/ciberespaço. Há a adição do digital em rede, eminentemente comunicacional, que possibilita a mobilidade e a ubiquidade, propostas-chave para potencializar as práticas educacionais de problematização pessoas-mundo.

Em diálogo com os tópicos trazidos nessa discussão, Santos (2015) reflete sobre a web 2.0 e a mobilidade, que potencializam as práticas pedagógicas:

Na web 2.0, a dinâmica comunicacional vem potencializar a autoria dos sujeitos, o que favorece práticas educativas interativas. Este texto reconhece que o cenário cibercultural da web 2.0 e da mobilidade ubíqua é favorável à educação democrática; entretanto, chama a atenção para o desafio da inclusão cibercultural do professor. Uma vez que se consolida como ambiência comunicacional favorável a autoria, compartilhamento, conectividade, colaboração e interatividade, a cibercultura, em sua fase atual, potencializa as práticas pedagógicas baseadas em fundamentos valorizados, como autonomia, diversidade, diálogo e democracia. De nada adiantam as potencialidades comunicacionais favoráveis à educação em nosso tempo, se o

professor encontra-se alheio ao que se passa no atual cenário sociotécnico (SANTOS, 2015, p. 137).

A ambiência comunicacional mencionada pela autora proporciona ações fundamentais para a consolidação de uma educação libertadora, contínua, sem muros ou paredes. A fim de que a educação avance para as perspectivas da conectividade e dos movimentos em rede, será preciso pensar em uma reformulação do *espaçotempo* educacional, acompanhando as relações humanas em rede, as ações cotidianas hipermóveis, a volátil digitalização das informações e o acesso ao conteúdo em ubiquidade. A noção de sala de aula precisa ser ampliada com o descarte do conceito rígido das estruturas físicas das escolas. As paredes, as disciplinas, os espaços delimitados se explodem para uma abertura em rede e colaborativa. Tais opções conversam e se relacionam com a concepção de pessoas-mundo mencionada por Freire (2013) para uma educação libertária.

Viver na era do conhecimento e da hipermobilidade, observando a eminente valorização da informação e os recursos disponíveis para buscá-la e processá-la nos faz repensar a educação. Os desafios de ordem pedagógica, no que tange aos usos em hipermobilidade são pontos importantes para reflexão. Fernanda e Wladimir, praticantes do curso Formação de docentes para a educação online, debatem na sala de aula presencial sobre esses desafios.

Fernanda - Nenhuma teoria vai poder ser adaptada para dizer o que a gente faz agora, pois a gente tenta pegar a teoria que já existe e adequar ao que acontece hoje e a teoria não serve, pois é tudo muito novo. É difícil de entender, é um desafio ensinar, aprender e educar da forma como os jovens se apresentam para a gente hoje.

Wladimir – Eu vejo que somando tudo o que já foi produzido sobre pensamento educacional, a hipermobilidade aponta soluções para lacunas que já existiam. É tudo novo, mas na realidade é um complemento de ações que já existiam de maneiras diferentes de fazer e com outros instrumentos. Você oferece ao jovem a possibilidade de ter comunicação, aprendizado e a troca através com as relações horizontais da mesma maneira que você dava um giz para o camarada ir ao quadro negro. A diferença é que ele não se expõe fisicamente à turma, mas virtualmente talvez e é até muito mais cobrado. [...] É uma forma de reorganizar como você desenvolve o seu trabalho, mas é uma medida atropelante, que está disposta a ir para todos, para tudo, a todo o momento. Isso assusta, pois você não tem controle. Ele tem que readaptar aquilo que ele acha

importante através de diferentes plataformas. Você pode fazer isso de uma maneira mais veloz, produtiva e pela experiência, pois o que se fala, se esquece, mas aquilo que passou não. [...] Existe um processo, tem uma dinâmica, existe uma junção, uma sincronicidade ou não e é preciso que você interaja com isso tudo.

Fernanda e Wladimir apresentam pontos interessantes, como a novidade dos fenômenos, reorganização do trabalho docente, multiplataformas e as culturas juvenis. Couto, Porto e Santos (2016) afirmam que “as culturas juvenis se organizam e se desenvolvem com o uso de aplicativos”. A hipermobilidade já é incorporada à educação, seja por iniciativa de professores praticantes ou pelos *ciberestudantes*. Sabemos que a presença das tecnologias digitais móveis na escola muitas vezes se torna possível por atitudes dos estudantes e professores, com ações próprias da cibercultura, do que iniciativas institucionais, através de políticas de inclusão cibercultural. De toda forma, vivemos um momento em que *espaçotempos* escolares estão ao alcance dos educandos em qualquer outro lugar onde estejam conectados, através de seus celulares ou outros dispositivos móveis (BONILLA; CORDEIRO, 2015).

As novas formas de aprendizagem impõem grandes desafios pedagógicos. Sabemos que a tecnologia por si só não soluciona tais questões, é preciso compreender os usos que são feitos e os modos como as pessoas apreendem essas tecnologias em seus cotidianos para criar práticas pedagógicas coerentes com as preferências (para que seja algo prazeroso) e as necessidades (para garantir o êxito) dos estudantes. E não se pretende instaurar uma pedagogia que elimine as demais, pois cada uma tem características, potencialidades e limites importantes, sugerimos a complementariedade.

9.1 Inspirações de Paulo Freire para a Pedagogia da hipermobilidade: formação para a liberdade e a vivência na cidade por uma educação-mundo⁶³

Esta pesquisa parte das reflexões a respeito de uma interlocução entre a educação para a liberdade e a vivência na e da cidade, principalmente a partir da “teoria do conhecimento” (FREIRE; GUIMARÃES, 2013) desenvolvida por

⁶³ MARTINS, Vivian; RIBEIRO, Gabriela. Paulo Freire e a educação-mundo: formação para a liberdade e a vivência na cidade. *Olhar de Professor*, v. 23, p. 1-18, 2020.

Paulo Freire ao longo de sua vida. Ao pensar a relação do ser humano com o mundo, Freire considerava a educação para a leitura problematizadora do mundo, em diálogo constante, visando a conscientização, para o entendimento do mundo que cerca os educandos. Avançamos no sentido de propor um diálogo com estudos sobre a educação na cidade, entendendo-a como territórios educativos; a ideia de educação em diferentes espaços-tempos e a possibilidade da educação freiriana para ressignificar nossas vivências e percepções urbanas.

Nossas inquietações originaram duas questões de estudo: como o referencial teórico de Paulo Freire poderia se relacionar com a educação na e com a cidade? E de que forma professores, praticantes da pesquisa, podem incluir as cidades em suas práticas pedagógicas considerando o arcabouço teórico-prático de Paulo Freire? O objetivo é compreender como a teoria do conhecimento de Paulo Freire pode ser entrelaçada com os estudos de ampliação da educação para além das instituições escolares, considerando a vivência dos estudantes em seus territórios, suas culturas e suas identidades construídas nas experiências urbanas.

O contexto das reflexões desse capítulo foi no curso Formação docente para comunicação, cultura e arte. Buscamos a formação de profissionais para a educação que olhassem com mais profundidade para a necessidade de incluir a comunicação, a cultura e a arte em suas propostas educacionais, considerando nessa interface a necessária relação com a cidade como um entrelaçamento necessário para a educação como prática de liberdade.

Sinalizamos, desde o início, que esse texto não se pretende acabado, está em constante construção, afinal, não poderíamos falar de uma obra tão vasta e que assume complexas e diferentes interpretações como a de Paulo Freire com o ar de finitude. Assumimos nosso constante processo de busca nesse ensaio e em nossas interlocuções com esse autor, que se faz tão plural. E em segunda instância, ao comunicar através de uma teoria do diálogo, como a de Freire, reiteramos o convite aos leitores para a conversa, críticas e a recriação do que está iniciado aqui.

9.1.1 Paulo Freire, a educação e o mundo: diálogos viáveis

A educação foi o grande tema de interesse de Paulo Freire e buscamos nesta tese compreender seus fundamentos, a partir de uma articulação com estudos sobre cidade, território e contexto urbano. A defesa de Freire era para uma educação para a liberdade, contrária à opressão, propondo uma educação dialógica, crítica, reflexiva, estética, ética, e que respeitasse os saberes prévios dos estudantes e sua relação com o mundo em que está inserido. “Não há, por isso mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro” (FREIRE, 2013, posição 282). Ao propor que a construção do conhecimento ocorra mediante a confrontação com o mundo, Freire (2013) nos inspira a incentivar uma atitude curiosa do sujeito, em uma busca constante por entendê-lo e, assim, criar, com invenções para transformar o que está posto.

Importante ressaltar que não entendemos o mundo, palavra tão mencionada por Paulo Freire, como somente um espaço físico, assim como a cidade também não poderia ser considerada apenas dessa forma, mas como um subjetivo/objetivo e complexo espaço-tempo filosófico relacionado à vida, à existência, aos atravessamentos dos sujeitos. A cidade encontra-se inserida no mundo, em diálogo constante com ele. No momento em que essa tese é construída, a educação está apartada fisicamente da cidade, tendo em vista a pandemia de Covid-19. O distanciamento social físico nos fez entender ainda mais a importância da cidade para os processos educacionais, valorizando o que tínhamos e esperando por novos tempos, diferente do que estamos vivendo atualmente.

A cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de apreender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar de que todos nós, mulheres e homens, impregnados seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, impregnados suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, (...) deixado em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época. A cidade é cultura, é criação, não só, pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética, ou de espanto, gratuito que lhe damos. A cidade somos nós e nós somos a cidade (GADOTTI, 2007, p. 72-73).

As afirmações de Gadotti (2007) vão ao encontro do pensamento de Freire ao nos colocar a refletir sobre a relação constante entre as experiências de vida e as práticas educativas. Se, conforme disse o autor, “a cidade somos

nós e nós somos a cidade”, como podemos deixá-la de fora do processo de formação do ser humano? As vivências cidadinas são diferentes para cada indivíduo, vale lembrar as reflexões de Adams (2001) sobre o “apartheid de mobilidade”.

Essas distinções são decorrentes de constantes disputas em torno dos espaços citadinos e de suas manifestações sociais, culturais, espaciais, econômicas e políticas. Nesse sentido, conforme Freire (1995), não é possível pensar a educação e a linguagem a ser abordada com os estudantes sem considerar o mundo em que estão inseridos, sem pensar o poder, a ideologia, sem considerar que as constituições desse mundo se dão a partir de construções históricas e sociais e que não são dadas e acabadas. O autor defende a importância de respeitar as culturas e as identidades dos estudantes no processo de aprendizagem. O que não quer dizer que devam ser privados do “padrão culto”, mas que lhes sejam ensinados que “ao aprender, por direito seu, o padrão culto, percebam que devem fazê-lo não porque sua linguagem é feia e inferior, mas porque, dominando o chamado padrão culto, se instrumentam para a sua luta pela necessária reinvenção do mundo” (FREIRE, 1995, p. 46).

O método de alfabetização de Freire se baseia no diálogo e no conhecimento do mundo, na metodologia de investigação temática e na orientação do professor que aborda as razões das circunstâncias e desigualdades que os educandos vivenciam; em outras palavras, educação para a libertação em face da opressão. A investigação temática é definida como “um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que faz desta investigação um ponto de partida para o processo educativo ou para a ação cultural de caráter libertador” (Freire, 2018, p. 107).

Em Pedagogia da autonomia, Freire (2011) elenca saberes indispensáveis à prática docente, entre eles uma **docência que respeite os saberes dos educandos**. Esse é o primeiro ponto que aprofundaremos para compreender os diálogos possíveis entre os estudos de Paulo Freire e a cidade.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que tem

os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia (FREIRE, 2011, p.24).

Freire (2011) instiga seus leitores a estabelecer uma proximidade entre os saberes curriculares e a experiência dos educandos e questiona: “Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade?” (FREIRE, 2011, p. 24). Para uma educação libertadora os homens e as mulheres devem ser sujeitos do seu próprio pensar, estando munidos de todas as informações que contribuam para sua conscientização frente ao mundo.

Em Pedagogia do oprimido, Freire (1987) destaca que “o mundo não é um laboratório de anatomia em que os homens são cadáveres que devam ser estudados passivamente” (FREIRE, 1987, p. 85). Ao longo da obra, Freire (1987) expõe o método pelo ponto de vista de uma educação libertadora, em que os educandos devem ser entendidos, assim como suas realidades. Freire chama de investigação temática, “um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador” (FREIRE, 1987, p. 57). O autor alerta que poderão dizer que a investigação não é “pura”, por sermos tal qual os educandos, mas afirma que é ingenuidade achar que os temas seriam puros e fora dos seres humanos, já que “os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo” (FREIRE, 1987, p, 56). E o segundo alerta de Freire (1992) é que partir do saber do educando não significa girar em torno dele, repetidamente. Mas sim, “partir do ‘saber de experiência feito’ para superá-la não é ficar nele” (FREIRE, 1992, p. 37).

O conceito antropológico de cultura é uma dimensão que Freire (1967) aborda em Educação como prática de liberdade, principalmente para pensar a alfabetização de adultos, no sentido de eles acharem que o que produzem não seria culturalmente referenciado, sendo a democratização da cultura algo fundamental. Ao aprender a ler e escrever, o educando assumiria papel de sujeito e não objeto do mundo. “A cultura como o resultado de seu trabalho. Do

seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana” (FREIRE, 1967, p. 115).

Em Ação cultural para a liberdade (FREIRE, 1981), o autor também menciona a prática da leitura e da escrita de forma crítica, inventando, relacionando com outros saberes, recriando e reescrevendo. Destacamos que para intervir na cidade é preciso ler o mundo e a cultura que pulsa nesse território, entender a cultura como “criação humana” (p. 116), até que eles compreendam o que um educando expressou ao pensador: “‘Faço sapatos’, disse outro, ‘e descubro agora que tenho o mesmo valor do doutor que faz livros’” (p. 116). Não há hierarquia de saberes, mas saberes diferentes.

Falando sobre criação e intervenção no mundo, encaminhamos para o segundo tópico que gostaríamos de anunciar, **a existência problematizadora que modifica o mundo**. Para Freire (1987), deve haver um compromisso do ser humano com o mundo, pois sua existência não pode ser muda ou mentirosa. A concepção de educação bancária que o educador busca combater possui uma falsa visão sobre os homens/mulheres, com uma inverídica dicotomia humanos-mundo, “homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo” (FREIRE, 1987, p. 36). Enquanto isso, a educação reflexiva, dialógica, conscientizadora e libertária propõe a visão de homens e mulheres em relação com o mundo, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (...)” (FREIRE, 1987, p. 44).

Freire (1967) alerta que essas intervenções e relações de homens e mulheres com o mundo apresentam características que vão além de um contato. Estando com o mundo as pessoas se abrem à realidade, com criticidade inexistente no simples existir, é preciso pensar no bem-viver. “Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles” (FREIRE, 1967, p. 40).

O processo de conscientização também passa pela sua atuação frente à opressão e problemas sociais, tal intervenção que o faz histórico, como veremos a seguir:

Na verdade, já é quase um lugar comum afirmar-se que a posição normal do homem no mundo, visto como não está apenas nele mas com ele, não se esgota em mera passividade. Não se reduzindo tão somente a uma das dimensões de que participa — a natural e a cultural — da primeira, pelo seu aspecto biológico, da segunda, pelo seu poder criador, o homem pode ser eminentemente interferidor. Sua ingerência, senão quando distorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la. Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo — o da História e o da Cultura (FREIRE, 1967, p. 41).

Ao pensar as pessoas como interferentes do mundo, Freire (1967) os lança em áreas que elas dominam: a história e a cultura. Na obra *Ação cultural para a libertação* (FREIRE, 1981), o autor estabelece uma diferenciação entre seres humanos e os demais animais, afirmando que somos seres históricos, “inseridos no tempo e não imersos nele, os seres humanos se movem no mundo, capazes de optar, de decidir, de valorar. Têm o sentido do projeto, em contraste com os outros animais, mesmo quando estes vão mais além de uma rotina puramente instintiva” (FREIRE, 1981, p. 52-53). Dessa forma, atuamos, intervimos, criamos e movemos o mundo. Com o potencial transformador que temos, precisamos acreditar nos nossos feitos e em suas repercussões.

Para aprender e se libertar é preciso ressignificar, deslocar o olhar do que está posto para o que pode vir a ser, o “inédito viável” (FREIRE, 1987). A esse respeito, iniciamos a reflexão sobre o terceiro, e último (por agora) ponto que trazemos para estabelecer uma interlocução entre a teoria do conhecimento de Freire e os estudos na e com a cidade: **esperançar um novo mundo**. O verbo *esperançar* para Freire não remete a esperar, mas lutar com esperança. “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (FREIRE, 1987, p. 47). Para tal ponto, recorremos a *Pedagogia da esperança* em que Freire (1992) aposta no engajamento para a transformação pela luta, a transformação das condições de opressão, mas para isso é preciso a percepção da realidade, conhecer o mundo e as lógicas de opressão para alcançar mudança(s).

Além do conhecimento da lógica perversa, Freire (1992) alerta para o desenvolvimento de uma linguagem própria.

A imaginação, a conjectura em torno do mundo diferente do da opressão, tão necessários aos sujeitos históricos e transformadores da realidade para sua práxis, quanto necessariamente faz parte do trabalho humano que o operário tenha antes na cabeça o desenho, a “conjectura” do que vai fazer. Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular, da Pedagogia da esperança – a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blabláblá autoritário e sectário dos “educadores”, de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfila as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho de invenção da cidadania (FREIRE, 1992, p. 20).

Assim, Freire (1992) nos provoca para que a linguagem direcionada para a realidade das classes populares se alinhe com o desenho de um mundo novo, finalizando com um ponto importantíssimo da sua fala, que essa linguagem seja um caminho de intervenção cidadã. Afinal, “não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança” (FREIRE, 1992, p. 47). Os educadores e educadoras são convocados por ele a entender a leitura de mundo, percebendo as táticas para a resistência ao que estão submetidos os/as oprimidos(as) para intervir no mundo. Não há denúncia sem anúncio, nos ensina o pensador, “não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens” (FREIRE, 1992, p. 47). A continuidade se dá pelo novo, pelo sonho, pela esperança.

O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o “inédito viável” demandando de nós a luta por ele (FREIRE, 1992, p. 47).

Concluimos este tópico com a chamada para a ação, com a reflexão de que a mudança é necessária para a libertação dos indivíduos e de forma dialógica ou até cíclica, a libertação se faz necessária para a transformação da sociedade. “É a “leitura do mundo” exatamente a que vai possibilitando a decifração cada vez mais crítica da ou das “situações-limites”, mais além das quais se acha o “inédito viável”” (FREIRE, 1992, p. 55). O inédito viável passa a ser possibilidade materializada pela práxis libertadora, um sonho que ao ser sabido/projetado pode se tornar realidade.

9.1.2 Por uma educação sem fronteiras, mas com asas

Porque o homem é o ser de ligação que deve sempre separar, e que não pode religar sem ter antes separado - precisamos primeiro conceber em espírito como uma separação a existência indiferente de duas margens, para ligá-las por meio de uma ponte. E o homem é de tal maneira um ser-fronteira que não tem fronteira. O fechamento de sua vida doméstica por meio da porta significa que ele destaca um pedaço da unidade ininterrupta do ser natural. Mas assim como a limitação informe toma figura, o nosso estado ilimitado encontra sentido e dignidade com o que materializa a mobilidade da porta: quer dizer com a possibilidade de quebrar esse limite a qualquer instante, para ganhar a liberdade (SIMMEL, 1996, p. 14).

Simmel (1996) reflete a respeito do humano ser um ser sem fronteira, ilimitado, buscando a liberdade. Dessa forma, partimos do pressuposto de uma educação também sem fronteiras, livre das portas da escola. Ou como veremos no diálogo entre as narrativas dos praticantes, nossa experiência ao longo da pesquisa e o diálogo com nosso referencial teórico, uma educação sem fronteiras, mas com asas. Asas para criar, para problematizar, para avançar pelos muros da escola, para modificar o que está posto e esperar por um mundo melhor.

Superar a educação bancária e formar o cidadão para as dimensões individual e social são fundamentais para a pedagogia da hipermobilidade. É preciso preparar o sujeito para pensar livre e criticamente dentro de um contexto social construído.

Para um educador progressista coerente não é possível minimizar, desprezar, o “saber de experiência feito” que os educandos trazem para a escola. A sabedoria desta está em fazer compreensível que a ruptura que o saber mais exato, de natureza científica, estabelece, em face daquele saber, não significa que ele seja desprezível. Pelo contrário, é a partir dele que se alcança o mais exato. (...) [É preciso] inquietar os educandos, desafiando-os para que percebam que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado, reinventado (FREIRE, 1995, p. 30).

A construção do ser humano educado e do cidadão está intimamente relacionada com a qualidade na escola, buscando a formação do cidadão em sua integralidade. A construção do ser histórico depende das interações sociais, culturais, artísticas, comunicacionais, educacionais do ser humano, da

valorização de sua experiência cotidiana para sua formação cidadã. É preciso perceber que as pessoas estão o tempo inteiro captando informações da sociedade e intervindo nela.

As implicações das ideias de Freire para a educação para a justiça social são formas de ensinar para a libertação, ensinando a reconhecer o valor de cada pessoa na sociedade, independentemente da profissão e do nível de estudo, porque não há hierarquia de conhecimento e cultura. Se lutarmos contra a opressão e favorecermos a igualdade, podemos construir uma sociedade justa. Em relação à pedagogia para a educação para a justiça social, Adams (2016) afirma que:

Esta pedagogia baseia-se e é alimentada pela teoria da psicologia cognitiva e social, bem como por comunidades de prática ativistas e experienciais. É uma pedagogia experiencial, centrada no participante, inclusiva, colaborativa e democrática. Enfatiza a identidade social e a posição social, explora as contradições do mundo social, envolve tanto as emoções quanto o pensamento e reconhece a reprodução das desigualdades sistêmicas de vantagem e desvantagem em processos de grupo (p. 29) .

A educação para a justiça social é um conceito que expressa o desejo e o compromisso da educação com as relações equitativas diante da opressão e da exclusão (Adams, 2016). Portanto, as experiências de aprendizagem baseadas nesta abordagem investem na diversidade, experiências individuais, educação anti-discriminação, vários processos identitários e antecedentes culturais, inclusão e comunidade.

Hackman e Rauscher (2004) destacam cinco componentes pedagógicos que os educadores devem considerar ao implementar a educação para a justiça social. Eles são o domínio do conteúdo, ferramentas de pensamento crítico, ferramentas de auto-reflexão, ferramentas de mudança social e ferramentas para atender à dinâmica de grupo multicultural. De acordo com esses autores:

O domínio do conteúdo é essencial porque os alunos precisam tanto de construções teóricas para enquadrar sua integração de conhecimento quanto de informações factuais para ajudar a conectar as informações à estrutura social e cultural mais ampla. Da mesma forma, as ferramentas de análise crítica são essenciais porque a maioria dos alunos foi submetida a estilos de escolaridade "bancários" e raramente aprendem habilidades de pensamento crítico. Aprender a examinar o conteúdo de perspectivas múltiplas e não dominantes é

essencial para ajudar os alunos a aplicar a análise crítica a uma visão sistêmica mais ampla. questões (Hackman e Rauscher, 2004, p. 114-115) .

Neste estudo, levamos em conta essas referências ao projetar as experiências de aprendizagem, lembrando as reflexões de Bell (2016) de que “justiça social é uma meta e um processo” (p. 3). A pedagogia crítica é necessária para apoiar a equidade social no contexto de esquecimento do poder público para regiões pobres como a Baixada Fluminense e a ausência de políticas públicas para criar, manter e acessar bens sociais, culturais e artísticos. As cidades pertencem a todos, mas nem todos se sentem em casa nelas.

Acreditamos que é assim que podemos mudar o mundo, ou pelo menos o micro-mundo em que vivemos. Empregando abordagens educacionais que garantam que todos os educandos tenham igual acesso a uma educação de alta qualidade. De acordo com Bell (1997), a educação para a justiça social pode ser dividida em três categorias: responsabilidade social, empoderamento do educandos e distribuição equitativa de recursos. “Todas essas três metas buscam ajudar os educandos a se tornarem agentes de sua educação, bem como membros ativos, poderosos e voltados para soluções de suas comunidades - comunidades nas quais os membros se sentem amados e valorizados pelo que são” (Hackman e Rauscher, 2004 , p. 114) .

As pessoas devem estar cientes da opressão provocada por sua classe social, gênero, raça e interseção. Para entender o quão perversa é a lógica (sistemas de poder e privilégio) para agir por mudanças estruturais em suas realidades (ambiente educacional, de trabalho e social, bairros e cidades), lugares empoderadores e inclusivos, devemos olhar criticamente através de uma lente interseccional. Os educadores devem se unir nesta luta, unindo forças para combater a opressão.

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender

criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 2011, p.13) .

É preciso aderir a essa discussão para desenvolver a pedagogia da hipermobilidade, entendendo a necessidade do aprendizado crítico e não abordar as questões superficialmente. Assim, pretendemos apresentar nossas experiências e refletir sobre como esperamos por um mundo com justiça social. Freire afirma que está movido pela esperança enquanto estiver lutando.

Experiências educacionais de aprendizagem foram criadas durante o campo de pesquisa para promover reflexões integrando tecnologia social, cultura, comunicação e arte na educação. Era fundamental que os educadores reconhecessem a importância de incorporar a interface entre a educação e os ambientes urbanos em suas propostas educacionais. Quando foram utilizadas estratégias de formação e investigação, esse entendimento foi fundamental, como pode ser observado na tabela a seguir.

Quadro 5 – Integração entre as atividades propostas no dispositivo de pesquisa e as noções de educação e justiça social para uma pedagogia da hipermobilidade

Tema	Interface	Atividades	Conceitos de educação e justiça social
Educação online	Moodle	Reflexões sobre a preparação de aulas usando o aplicativo Google Arts & Culture.	Incentivamos as atitudes inquisitivas dos participantes e as conexões entre artes, cultura e tecnologias.
Conhecimento pedagógico	Moodle	Discussão sobre “Como podemos pensar as práticas pedagógicas nas cidades?”	Apoiamos o processo dialógico para mudar dinâmicas de poder, sistemas sociais, problemas coletivos e desigualdades nas

Experiências de ensino 1	Blog micronarrativasurbanas.wordpress.com	Escrita colaborativa sobre a vida na Baixada Fluminense e formas de desenvolver um senso de comunidade.	realidades dos educandos. Promovemos a compreensão do mundo que cerca os educandos para desenvolver a consciência crítica.
Experiências de ensino 2	Google My Maps	Curadoria e mapa colaborativo de redes educacionais nas comunidades da Baixada Fluminense.	Inspiramos a educação emancipatória e reflexiva para construir comunidades de prática.
Seminário final de comunicação, cultura e arte	Comunidades da Baixada Fluminense	Intervenção educacional na cidade com foco na comunicação, cultura e arte (vivencial).	Motivamos os educandos a serem agentes de mudança e recriar o mundo com um senso de responsabilidade cívica.

Fonte: elaborado pela autora.

Freire (2013) nos ensina que no diálogo e na problematização, educador e educando desenvolvem postura crítica, resultando na percepção de que esses saberes construídos em conjunto refletem o mundo e/com os homens em interação. Conceitos como educação para a justiça social foram implantados no dispositivo de pesquisa e narrativas emergiram contribuindo para as nossas reflexões. Tais narrativas serão apresentadas a seguir.

Eliane - Ao longo dos tempos a internet tem sido cada vez mais utilizada no nosso dia-a-dia. Precisamos desfrutar desse meio para facilitar nossas vidas, a cibercultura ou ciberespaço nos ajuda para o aprendizado e é através dos ambientes virtuais como a aplicativo Google Arts & Culture, que podemos interagir conhecendo artigos diversos para acrescentar no nosso “conhecimento de mundo”. Essa plataforma cheia de recursos que podemos explorar, como a função de selfie que possibilita que o indivíduo tenha a feição da face comparada com alguma obra. Portanto se tornando uma ferramenta para se aplicar em sala de aula, tive a criatividade de pensar uma aula não tradicional, onde o discente faria uma releitura da obra: Pop Arte, buscando traçar a mesma técnica do movimento, trazendo para o cotidiano do mesmo, praças, casas, ou seja um lugar específico que o indivíduo quer representar.

“A arte de Lichtenstein tem a capacidade de ser apreciada e entendida por todos, pelo menos em algum nível, devido ao fato de que seu assunto foi retirado de materiais cotidianos. Ele usou cor de revista, uma linha gráfica e pontos de ben-dia. Suas pinturas eram

essencialmente pintura pura e tradicional, sem colagem, materiais experimentais ou técnicas complicadas. É nas suas impressões que Lichtenstein experimentou materiais. Ele fez sua primeira impressão, uma combinação de litografia e xilogravura, em 1948, quando estudou na Ohio State University em Columbus, e adicionou os processos de entalhe, gravura e aquatinta em 1950. Red Barn segue a célebre Haystack e Cathedral Series de Lichtenstein, o que o próprio Lichtenstein se referiu como "fabricado por Monet" em 1969. Entre 1969 e 1993, o artista completou mais de vinte séries de estampas estendidas, a maioria das quais compreende seis a oito imagens" (Fonte: Google, Arts & Culture).

A narrativa de Eliane sobre o aplicativo Google Arts & Culture foi disparada a partir de um fórum conversação em que questionávamos como os professores poderiam criar aulas utilizando esse aplicativo que reúne espaços de cultura e arte.

Destacamos na fala de Eliane a noção "conhecimento de mundo", a professora criou uma atividade que relaciona os saberes dos discentes e seus cotidianos, por meio de praças, casas, ou lugares que desejem representar, com uma releitura das obras de Lichtenstein, buscando traçar com seus estudantes a mesma técnica do movimento do pintor. A arte e suas manifestações de ordem estética, realizada por meio de uma grande variedade de linguagens, atravessa nossa existência. O trabalho da praticante apresenta essa possibilidade aos estudantes, além de pensar a integração cidade/escola. Assim, podemos considerá-lo parte do nosso primeiro tópico de diálogo com Paulo Freire (2011), que foi abordado anteriormente: **a docência que respeite os saberes dos educandos**, por incentivar que a realidade-mundo dos estudantes seja seu contexto e ponto de partida.

No fórum de debates do componente curricular Saberes Pedagógicos criamos questionamentos para disparar o diálogo, uma das questões era: "Como podemos pensar em práticas pedagógicas pelas cidades?" Indo pelo mesmo caminho de Eliane, Viviane respondeu: "Levando em consideração a vivência desses sujeitos, em que mundo ele está inserido e a partir daí desenvolver métodos de ação em conjunto, levando esse indivíduo a conhecer e a se apropriar da cidade em que mora." Observamos nas narrativas das duas praticantes o que Paulo Freire chama de "conscientização da situação" (FREIRE, 1987, p. 58). Ou seja, a consciência histórica, a tomada de consciência originária da imersão, do aprofundamento da realidade.

Nos componentes curriculares Vivências docentes I e II abordamos a proposta de inclusão das redes educativas da Baixada Fluminense em um mapa colaborativo no Google My Maps. A atividade tinha como objetivo a circulação de conhecimento sobre espaços importantes para a comunicação, a cultura e a arte em um território desacreditado por muitos, que possui um estigma de que nada acontece, que não “produz cultura” ou que a cultura é a “cultura da bala”, algo que já foi desmistificado na presente tese. Diante desse cenário, a praticante Juliana reflete:

Juliana - Acredito que seja importante pensar em práticas educacionais pela cidade. Trata-se de uma forma de ir mais a fundo quando se trata de contextualizar o currículo à realidade de cada aluno; de trazer mais significado e sentido à educação; de lembrar que cultura é a forma como se vive e, assim, valorizar - ao invés de apagar ou subestimar - as vivências cotidianas dos educandos. Uma forma de implementar esta ideia às nossas práticas é a pesquisa no google, através de palavras-chave conseguimos encontrar e/ou localizar projetos já implementados. Mas, é sabido, assim como muitas das nossas andanças não constam no Maps (aí a importância deste projeto!), muitos projetos legais provavelmente também não possuem <https://>. Então, acredito que caminhar com mais atenção pelo nosso bairro (como se fôssemos turistas, sabe?) e conversar com as pessoas, em especial com educadores, são boas formas de descobrir esses cristais que certamente existem por aqui.

Li hoje uma frase que acredito que casa bem com o que acabo de escrever aqui: "Sempre tem alguém antes de você. Sempre tem alguém abrindo o caminho pra você trilhar o seu. Educação é resistência. Resista por quem vem depois." Através desta perspectiva é mais provável pensar que a movimentação já exista por aqui (só não é amplamente divulgada) do que aceitar o que muitos repetem por aí que 'Baixada não tem nada', "Baixada não tem cultura, não tem museu, etc".

Por isso, acho ótima a ideia da construção do mapa colaborativo e espero que tenha adesão. Eu incluí lá alguns locais como o Museu ciência e vida (Caxias), Teatro municipal Raul Cortez (Caxias), Casa da cultura (Praça da bandeira, perto de casa <3) e Museu Marinheiro João Cândido (agora no Ed. Antares, ao lado da prefeitura de São João de Meriti). Mas toda praça, toda esquina com crianças fazendo música e dança são também pontos de cultura. Hoje mesmo, dando aula sobre alimentação e nutrientes, eu utilizei as lanchonetes do bairro e o que elas oferecem, como forma de contextualizar a cultura alimentar local (Quando propus que fosse uma análise local, os alunos já pensaram se tratar de Brasil ou Rio de Janeiro. E, para surpresa deles, eu ressaltar que local seria o Parque Alian e que pensaríamos sobre nossas vivências, porque nosso bairro também tem sua cultura).

Uma narrativa rica, que aborda múltiplas temáticas, como “contextualizar o currículo à realidade de cada aluno”, “trazer mais significado e sentido à educação”, “lembrar que cultura é a forma como se vive e, assim, valorizar - ao invés de apagar ou subestimar - as vivências cotidianas dos educandos”. Direciona o nosso olhar para exemplificar a **docência que respeite os saberes dos educandos**, principalmente quando a praticante inclui um exemplo de atividade que realizou com os estudantes para “contextualizar a cultura alimentar local”. Acreditamos que a interlocução com os equipamentos das cidades possibilita refletir sobre sua situacionalidade. Freire (1987) pontua que os homens são seres em “situação”, “se encontram enraizados em condições do tempo e do espaço que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria situacionalidade, na medida em que, desapoiados por ela, agem sobre ela” (p. 58). A narrativa de Flavio também contribui para nossos entendimentos, promovendo a reflexão sobre a inclusão de equipamentos urbanos para o desenvolvimento de ações pedagógicas.

Flavio - Uma biblioteca, uma praça, uma esquina, um campo de futebol irregular, são locais nos quais podemos transcender a aparências desses objetos urbanos e, sim, busca a essência desses objetos, busca compreender os diversos significados que cada grupo social acaba se apropriando e atribuindo novas funções. A partir disso, creio, que poderemos desenvolver novas práticas pedagógicas.

Ao buscar compreender os significados que cada grupo social atribui aos espaços urbanos, as formas como eles se apropriam e a atribuição de novas funções, Flavio abre caminho para pensarmos sobre a **existência problematizadora que modifica o mundo**, segundo tópico de diálogo com Paulo Freire. O pensador acredita que a “análise crítica de uma dimensão significativo-existencial possibilita aos indivíduos uma nova postura, também crítica, em face das ‘situações-limites’. A captação e a compreensão da realidade se refazem, ganhando um nível que até então não tinham” (FREIRE, 1987, p.55). Podemos pensar em ressignificar os espaços que estão próximos se pensarmos a educação como uma possibilidade de promover reflexão, criticidade e problematização. Com o entendimento de que eles podem agregar aos nossos projetos de sala de aula, promover o conhecimento daquele espaço pela comunidade e contribuir para a luta da manutenção desses locais, afinal, as pessoas lutam pelo que elas conhecem.

Quando pensamos na possibilidade de intervenção nos espaços citadinos articulamos a possibilidade de que a nossa ação cidadã proporcione alterações nos espaços, por meio do nosso uso e até de reivindicações. Para tais modificações, é preciso que o cidadão se identifique com seu território, a identificação é preponderante para o processo de significação. Sem a sensação de pertencimento a um bem coletivo, as pessoas ficam alienadas àquele território, gerando desinteresse e resultando na degradação do espaço urbano. Reafirmamos, as pessoas não lutam pelo que elas não conhecem. Consideramos esse processo cíclico, em que uma ação alimenta a outra. Assim, pensamos **a existência problematizadora que modifica o mundo**, a praticante Thais afirma que nós, educadores, possuímos papel fundamental e podemos ser protagonistas de nossas vivências. Acrescentamos que podemos contribuir para a identificação, a significação, o pertencimento e o interesse, ações contrárias à alienação, com uma proposta pedagógica que inclua a cidade-mundo dos estudantes. Thais acrescenta em sua narrativa uma citação de Freire, sobre criar na e com a cidade, acreditamos ser assim que modificamos o mundo ou o micromundo em que vivemos, afetando pela nossa existência e sendo afetado pelo entorno e pelo encontro.

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua submissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferido do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível e pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinando, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 2011, p.21).

Destacamos 3 pontos dos ensinamentos de Freire (2011, p. 21): “a capacidade crítica do educando”, que ensinar não deve se esgotar no tratamento superficial dos temas e que os “educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando”. A educação na e com a cidade proposta na pedagogia da hipermobilidade compreende a necessidade da vivência experiencial, para não tratar os temas superficialmente e os estudantes como atores críticos e conscientes de suas ações pela reconstrução do saberes/acontecimentos/vivências ocorridos *dentrofora* da escola. Buscando uma escola que não vire de costas para a realidade que se apresenta no contexto social de seus estudantes. É nesse sentido que Freire (1987) defende a inter-relação entre o mundo do estudante e os conteúdos que ele constrói no processo educacional. Afinal, a educação não pode deixar do lado de fora de seus portões as experiências dos que ali adentram.

Torna-se necessário promover a reflexão aos docentes com conhecimentos teóricos e práticos, possibilitando a experiência, em suas práticas educacionais, da combinação entre as comunicações, as culturas e as artes como possibilidades de construções junto aos mundos dos estudantes, um dos grandes objetivos da pedagogia da hipermobilidade. Não pretendemos generalizar nossas reflexões para todas as situações e nem apresentar uma receita do que pode ser assertivo ou não, pois, como já conversamos, somos subjetivos, seres humanos repletos de diferenças, então pretendemos apresentar nossas experiências e refletir sobre como podemos **esperançar um novo mundo**. Apresentaremos duas narrativas de praticantes que nos deram esperanças, de que é possível, de um inédito viável. Iniciamos pela fala de Viviane Ribeiro, a seguir.

Viviane - Coloquei exemplos de lugares de interatividade e comunicação que conheço em São João de Meriti, lugar onde sou nascida e criada durante toda a minha vida. Aqui em São João existem poucas opções de lugares que ofereçam serviços de cultura e de arte, por isso, durante um bom tempo em minha vida eu procurei esses recursos sempre fora ou longe de onde moro, por acreditar que existiam uma espécie de dois paralelos entre o mundo “fora da Baixada” e entre a “Baixada e suas comunidades”. Através desse curso comecei a pensar: “porque não aqui”? “tudo o que produzimos por aqui também é cultura, existem coisas aqui que considero arte também”. Precisamos conhecer mais a Baixada Fluminense, ser observadores e também criadores da nossa cultura e da nossa arte. Existe um mundo ao nosso redor que constitui aquilo que somos e aquilo que seremos,

o ser humano é um ser social, ou seja, ele é parte de um todo complexo onde modifica o meio ao mesmo tempo em que é modificado por ele.

A partir da narrativa de Viviane pensamos como a mudança de perspectiva sobre o território é possível através de um processo formacional, percebemos com seu relato que os participantes mudaram a forma como percebiam o seu entorno e sua realidade. Podemos esperar um mundo com justiça social, e a educação é um dos maiores agentes dessa transformação. A esse respeito, apresentamos a intervenção na cidade, desenvolvida como trabalho de conclusão de curso pelas praticantes Thaís e Juliana, a feira Crias da Bxd (Baixada):

Thaís e Juliana - O projeto tem como objetivo a realização de uma feira de exposição, venda e diálogo. No passado, as feiras foram os primeiros locais de amostragem, venda e troca de mercadorias e atualmente têm ganhado espaço em eventos pela cidade. CRIAS da BXD abre espaço para criações de artesãs da Baixada Fluminense e aborda temas como empreendedorismo, economia criativa, empoderamento da mulher e consumo consciente. Nós, Juliana e Thaís, como artesãs que enxergam o artesanato como um elemento de reafirmação e autonomia, decidimos por organizar um espaço em que mulheres artesãs da Baixada pudessem expor seus trabalhos e dialogar diretamente com o público, a fim de apresentar a importância de seus trabalhos no âmbito da arte e da cultura. Mas porque falar da Baixada Fluminense? O estigma que cerca a Baixada é de um local com altos índices de criminalidade, pobreza e com poucas opções de lazer e cultura. Mas as produções culturais daqui vão muito além do que vemos. Pensamos em dar espaço e voz para pessoas são protagonistas de suas histórias e que contarão elas para todos. Mas porque falar de mulheres? Quando reunimos num espaço, mulheres que decidiram trabalhar por conta própria e com o que elas mesmas produzem, vamos na contramão da lógica capitalista de produção. Ainda hoje, as mulheres são invisibilizadas em muitos ambientes de trabalho e seu trabalho ainda é visto como inferior. Decidir viver de uma renda obtida com o que se faz é um grande ato político. Mas como vamos fazer isso? Escolhemos o dia 6 de junho e o IFRJ - Nilópolis para promover um espaço que fale sobre empreendedorismo e economia criativa na baixada fluminense, através do trabalho de 12 artesãs locais. Um espaço de troca de diálogos informais e próximos de uma conversa. Afinal de contas, qual a melhor forma de aprender sobre o outro? Por fim, o nome do projeto dialoga diretamente com o que queremos propor. Falar como mulheres atuantes nesse local e trazer para o foco outras companheiras que seguem invisibilizadas dentro da nossa sociedade. Existindo, criando e resistindo.

Economia criativa, mulheres invisíveis, autonomia, empoderamento das mulheres, consumo consciente, ato político, resistência, criminalidade da

Baixada Fluminense e índices de pobreza são alguns dos temas abordados por Thais e Juliana. Elas criam uma narrativa crítica sobre a sociedade, especialmente o lugar em que residem, mostrando-nos como a opressão é pungente. As narrativas referem-se à importância dos espaços culturais como vetores educacionais para reverberar a experiência na e da cidade, em busca de uma cidade mais justa e plural, na qual todos possam exercer sua cidadania, lutar contra a opressão e efetivamente vivenciar seu direito à cidade com esperança de um mundo com justiça social.

As disputas em torno dos territórios se dão cotidianamente, no acesso dos praticantes a determinados bens em suas comunidades, da possibilidade de locomoção, na exclusão que algumas classes passam ao tentar utilizar espaços públicos. Ou seja, as classes sociais mais altas têm mais direito à cidade que as baixas. Esse imaginário circula amplamente, fazendo com que as classes mais baixas sintam que não há nada para elas, ocultando experiências possíveis em suas comunidades. Os discentes relataram que a atividade lhes possibilitou abrir os olhos para as próprias cidades. Destacamos a fala de duas alunas, Thais e Sandra. Thais fala sobre sua vivência no Complexo Cultural de Nova Iguaçu:

Thais - Escolhi desenvolver a atividade proposta sobre esse espaço pois sempre foi um local em que eu estive muito inserida. Inaugurado em 2003, quando eu tinha apenas 10 anos, o Complexo Cultural de Nova Iguaçu é de responsabilidade da Secretaria de Cultura do Município e fica localizado no Centro do Município. Conta com quatro espaços, a Casa de Cultura Ney Alberto, o Quintal das Artes, o Teatro Sylvio Monteiro e a Biblioteca Cial Brito.

Apesar de ainda hoje ser um espaço pouco conhecido na cidade, minha mãe me levava para visitar o espaço assim que ele foi aberto ao público. Um dos espaços que mais me atraía era a Biblioteca, que tinha um espaço dedicado aos livros infantis e computadores, equipamento que eu não tinha em casa.

Anos mais tarde, já cursando a Graduação em Produção Cultural, tive a oportunidade de estagiar no espaço. Nele desenvolvi uma série de atividades educacionais, artísticas e culturais. Dentre elas, uma colônia de férias com crianças estudantes de escolas públicas municipais. Nela pude oferecer atividades, supervisionadas pela minha diretora, que foram o primeiro contato de algumas daquelas crianças com a leitura. Atividades de contação de histórias e criação de pequenos livretos eram as que mais desenvolviam a criatividade e promoviam a interação das crianças entre si e com a leitura.

Hoje em dia, trabalhando novamente num espaço público, tenho acesso ao Complexo frequentemente e continuo realizando tais atividades. A última delas e que considero como de grande relevância foi o Tour Literário, atividade da II Semana Municipal de Incentivo à Leitura e à Escrita em que grupos de cerca de 30 alunos fizeram visitas

guiadas simultâneas pelo espaço e participaram de diversos tipos de atividade.

Visitar exposições, assistir uma peça de teatro, frequentar um espaço de leitura, são apenas alguns dos exemplos do que pode ser realizado no espaço, porém acredito que atividades como essas que realizei e descrevi são de grande importância para a formação dos alunos, além de estimular a criatividade e gosto pelo meio artístico.

Uma narrativa rica, que resgata suas memórias de infância e as relaciona com as reverberações que a possibilidade de frequentar esse local teve em sua construção de mundo. A partir daí, ela conseguiu desenvolver diferentes atividades no local, em momentos diversos de sua atuação no mesmo, e analisar como poderia abarcar as vivências dos mundos dos alunos com as possibilidades de vivências no espaço, propostas também pela pedagogia da hipermobilidade.

Já a fala de Sandra aborda uma realidade, infelizmente, ainda presente na vida da população brasileira, o racismo, e analisa meios para que o espaço cultural analisado possa ser uma ferramenta de combate à opressão.

Sandra - Bom, primeiramente escolhi o “Museu Marinheiro João Candido”, porque vejo situações atuais parecidas e traço um paralelo de tantas injustiças, imposições, poder dos dominantes, que ainda acontece em nosso país. No Museu Marinheiro João Candido conta a história de sua trajetória, uma pessoa de nome de batismo João Candido Felisberto nascido no dia 24 de julho 1880 que foi de extrema importância para o Brasil que lutou contra a desigualdade social e racial. Foi titulado como “Almirante Negro”, pois não satisfeito com que aconteciam dentro da Marinha do Brasil, os maus-tratos e castigos físicos resultaram devido às faltas graves cometidas a qualquer tipo de deslize ou até sem motivos. Um verdadeiro descaso e injustiças contra os marujos atuantes na época no ano de 1910. (...) O trabalho seria uma visita agenda[da], feita com os alunos no espaço. Um exercício de conscientização, de pesquisa, e de cidadania. Nunca devemos deixar de lutar por nossos direitos. Um espaço de aprendizado, de conhecer personagens que não baixaram a cabeça, mas lutou com garra em conquistar uma luta que até hoje ainda persiste, luta social, racial e cultural.

A narrativa relaciona a importância dos espaços culturais serem vetor educacional para reverberar a vivência na e da cidade, na luta por uma cidade mais justa e plural, em que todos possam exercer sua cidadania e efetivamente vivenciarem seu direito à cidade.

Os ensinamentos de Paulo Freire nos auxiliam a refletir sobre nossas práticas educativas, integrando com as narrativas dos praticantes para buscar

alicerces para a pedagogia da hipermobilidade. A partir dos mundos dos estudantes, de suas culturas, de suas identidades e de suas significações em seus territórios, construir junto a eles um mundo mais plural e justo.

As leituras de suas obras, a vivência no campo de pesquisa e as narrativas dos praticantes originaram três noções que foram desenvolvidas ao longo desse capítulo: *existência problematizadora que modifica o mundo, docência que respeite os saberes dos educandos e esperar um novo mundo.*

As relações socioculturais construídas na e com a cidade contribuem para trocas de informações e construção de conhecimento para além dos muros das escolas. As construções desenvolvidas ao longo do curso Formação docente para comunicação, cultura e arte analisadas demonstraram que considerar os diversos espaços culturais, artísticos, comunicacionais e de lazer da cidade, sejam eles institucionalizados ou não, são meios para potencializar as experiências cidadinas, conseqüentemente, as experiências educativas.

No caso dos espaços da Baixada Fluminense, historicamente marginalizados e visto como um local de carência, as experiências e narrativas dos praticantes mostraram a potência das cidades e de suas populações. Pensando que a educação pode mudar esse mundo injusto e desigual, precisamos salientar junto à população da Baixada Fluminense sua potência, seu poder de desconstrução, construção e reconstrução do que está posto, é fundamental para alcançar dignidade e justiça social.

Em um território onde se diz que tudo falta, podemos ver a potência que sobra. Sobra arte, sobra criatividade, sobre cultura, sobra mobilização, senso crítico, troca, garra, vontade, compartilhamento, afeto e tantas ações positivas que vislumbramos nesse *espaçotempo* de formação conjunta. Nossa compreensão do processo só nos incentiva a esperar, por melhores formas de existir nesses espaços tão sacrificados por anos pelo poder público. Que nossos escritos provoquem possíveis leitores a esperar em seus territórios também, agindo pela mudança. Para um novo mundo e uma educação sem fronteiras, mas com asas.

(In)conclusões

A pesquisa contribuiu para experiências de aprendizagem culturalmente ricas que reconhecem bairros à margem dos grandes centros como locais

propulsores de história e cultura. Criamos atividades para valorizar os espaços em que a pesquisa foi realizada. Eles incluíram a discussão sobre práticas pedagógicas nas cidades, a escrita colaborativa sobre a vida na Baixada Fluminense, formas de desenvolver um senso de comunidade.

Apreciamos a importância da cidadania para transformar espaços, mudar percepções e pensamento crítico sobre a realidade para buscar mudanças positivas. Uma das intenções deste estudo foi expor experiências em comunidades urbanas, especialmente em contextos educacionais diversos com instalações artísticas, memórias institucionais, centros culturais, e reconhecer a cultura como fruto da história e dos movimentos sociais.

A compreensão do processo me encoraja a ter esperança de melhores formas de existir nesses espaços. Que os relatos dos educadores que participaram deste estudo inspirem esperanças de mudança e fortaleçam os leitores a agir por um mundo mais justo. As narrativas dos educadores expressam seu sentimento de pertencimento às comunidades da Baixada Fluminense, sua dedicação ao coletivo e a necessidade de aprender a reinventar ambientes urbanos capazes de transformar seus cidadãos.

A metodologia utilizada neste estudo, pesquisa-formação em hipermobilidade, possibilitou aos participantes o compartilhamento de suas práticas pedagógicas e a emergência de três grandes temas: *existência problematizadora que modifica o mundo, docência que respeite os saberes dos educandos e esperar um novo mundo*. Desenvolvemos tais tópicos a partir dos referenciais da educação para a justiça social como a pedagogia da hipermobilidade com as experiências vividas durante a pesquisa de campo e das narrativas dos educandos. Em diversos aspectos, Paulo Freire afirma não haver neutralidade da educação. Investigando as condições das cidades e as razões para sua negligência pode ser considerado um subversivo por defender a democracia (FREIRE, 1998, p. 36). Acompanho suas subversões e preocupações.

Entendemos que práticas pedagógicas críticas levarão a espaços equitativos e criarão oportunidades de acesso à cultura, comunicação e artes. Educadores que entendam essa realidade e atuem pela mudança são necessários na luta pela justiça social. É fundamental redesenhar nossas práticas educacionais em face dos cenários sócio-políticos do esquecimento e

da desigualdade na região onde a pesquisa foi realizada. Que mais experiências ocorram e mais histórias sejam contadas para motivar educadores no Brasil e no mundo a lutar por uma educação baseada na justiça social e na equidade.

Em uma atividade desenvolvida no campo de pesquisa, buscamos construir em conjunto com os praticantes a noção de pedagogia da hipermobilidade. Na seção seguinte apresento algumas narrativas que poderão contribuir para um entendimento mais completo da noção e a percepção dos professores sobre a temática.

9.2 Pedagogia da hipermobilidade: uma construção colaborativa

Apresentaremos uma atividade desenvolvida no dispositivo de pesquisa App-teaching na escola: a Wiki de escrita colaborativa, buscando a construção da noção de pedagogia da hipermobilidade. Foi solicitado aos praticantes que construíssem a noção em conjunto, podendo incluir informações textuais, imagéticas, audiovisuais, links de acesso para informações na internet e o que mais desejassem. Os praticantes desenvolveram a noção utilizando o Google Docs e o recurso Wiki do Moodle (podem ser vistos nas figuras a seguir), de dispositivos diferentes, demonstrando a potencialidade da escrita síncrona, em conjunto e com maior compartilhamento do conhecimento sobre o tema.

Muitas narrativas emergiram após a proposição dessa ambiência formativa, das conversas estabelecidas em ambientes virtuais e presencialmente, dos relatos dos usos de aplicativos, das elaborações de atividades individuais e conjuntas, das postagens dos educandos sobre as vantagens e desvantagens e a interação com os aplicativos. Dessa proposta emergiram dados para que se desenvolvesse a pedagogia da hipermobilidade. Tais narrativas docentes foram analisadas através de mergulhos nos cotidianos da pesquisa, nas diversas interfaces de comunicação entre os praticantes nos ambientes digitais como aplicativos, ambientes virtuais de aprendizagem, mídias sociais e outros.

De acordo com Silva (2010, p. 47), a Wiki contempla “a sala de aula baseada na comunicação ‘todos-todos’”, permitindo a interatividade no processo educacional. A escolha da Wiki deu-se pela possibilidade de que os praticantes

cocriassem conhecimento de forma presencial e online, síncrona e assincronamente, coletiva e individualmente, através de textos, imagens, multimídia e por uma infinidade de perspectivas. Com a potencialidade da computação na nuvem, a wiki permite a construção simultânea de um texto a várias mãos, com os praticantes livres para operar da forma como julgarem mais adequada, respeitando o processo dialógico e de negociação pelo grupo.

O professor pode lançar mão dessas interfaces para a co-criação da comunicação e da aprendizagem em sua sala de aula presencial e online. Elas favorecem integração, sentimento de pertença, trocas, crítica e autocrítica, discussões temáticas, elaboração, colaboração, exploração, experimentação, simulação e descoberta (SILVA, 2010, p. 47)

As vantagens elencadas por Silva (2010) justificam a opção por uma wiki: integração, construção colaborativa do conhecimento, trocas, contribuições construtivas e a experimentação de interfaces interessantes para serem utilizadas com os alunos dos praticantes da pesquisa. As duas interfaces escolhidas, Moodle e Google Docs, são gratuitas e o conhecimento produzido por cada uma fica aberto à turma como um todo. A construção da noção vai além da proposta inicial; ela é debatida com a turma toda posteriormente, com acréscimos e ressignificações, proporcionando uma aprendizagem significativa, baseada no diálogo, na produção conjunta e nas práticas pedagógicas dos participantes. Apresentamos as duas interfaces utilizadas com a turma nas imagens a seguir para que o leitor identifique como a proposta foi idealizada.

Figura 121 – Captura de tela da Wiki no Moodle, com a turma de 2018.1

The screenshot shows a Moodle Wiki page for 'Pedagogia da hiper mobilidade'. The page header includes the Moodle logo and the text 'INSTITUTO FEDERAL Rio de Janeiro | Educação a Distância'. The main content area contains the following text:

Como você conceituaria a Pedagogia da Hiper mobilidade?

Como o Wikipedia, construiremos de forma colaborativa a noção. Descreva o conceito na sua opinião e inclua seu nome ao lado. Quanto mais informações incluir, melhor será o resultado.

Essa tarefa de reposição é para quem não realizou alguma das tarefas do curso, como a videoconferência, por exemplo. Ou deseja substituir (aumentando) alguma nota.

Vocês devem acessar a Wiki, clicar em Editar e incluir o nome de vocês e a descrição do que acha que seria uma Pedagogia para a Hiper mobilidade. Vocês podem incluir informações textuais, imagens, áudio, vídeo, links de acesso para informações na internet e o que desejarem mais. Podem complementar o trabalho de outro colega também, só não vale excluir o que o outro já postou. 😊

Mãos à obra, turma.

Below the text, there are navigation tabs: Visualizar, Editar, Comentários, Histórico, Mapa, Arquivos, Administração. A 'Versão de impressão' link is also visible.

The main heading is 'Pedagogia da Hiper mobilidade'. The content below it reads:

Patrícia G. Freitas - Pedagogia da Hiper mobilidade para mim é aquela a qual trabalho com o desenvolvimento do sujeito independente da sua localização geográfica, seja em relação ao conteúdo ou a informação desejada. Desta forma é possível ter acesso instantâneo, isto via rede, que é o principal meio de permissão de acesso a estes conteúdos.

At the bottom, there is an image of a graduation cap on a globe with signal waves.

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 122 – Captura de tela da Wiki no Google Docs, com a turma de 2018.2

The screenshot shows a Google Docs document titled 'Pedagogia da Hiper mobilidade'. The document has a menu bar with options like Arquivo, Editar, Ver, Inserir, Formatar, Ferramentas, Complementos, Ajuda. The main content area is titled 'PEDAGOGIA DA HIPER MOBILIDADE' and contains the following text:

Duaplas:
Enilda e Flora
Deisele e Augusto
Vânia e Rosângela
Allan e Alexandre
Diego e Valdinéia
Cristiano e Girelene

Uma pedagogia que permita a construção de conhecimento que possa ser compartilhado, comentado e que potencialize a capacidade de atuar em rede, utilizando ferramentas que conduzam o aprendiz a atuar em ambientes híbridos (face a face e online/distribuídos) e ambientes intersticiais (não materializados). Ambientes estes criados a partir de conexões, dentro de espaços tempo diversificados, através da comunicação ubíqua e dos diálogos que são estabelecidos nesses processos.

Below the text, there is a diagram showing a globe connected to various icons representing technology and learning. At the bottom, there is an image of a globe with many small photos on it.

Fonte: dados da pesquisa.

A diferença entre as interfaces utilizadas ocorreu pela opção de ambiente virtual de aprendizagem: em 2018.1 utilizamos o Moodle, que contava com a atividade Wiki; e em 2018.2 utilizamos o Google Classroom, que não contava com opção específica, sendo desenvolvida no Google Docs. Avaliamos a atividade no Google Docs como mais completa, pela possibilidade de acompanhar o histórico de versões, a identificação do usuário que digitou o texto, o envio do arquivo em diversas extensões por e-mail, adição de colaboradores, publicação na web, inserção de complementos para potencializar o texto, como mapas mentais, diagramas, nuvens de palavras, revisor gramatical, entre outros.

Analisando a diferença entre o conteúdo produzido pelas turmas, consideramos que as produções feitas no Google Docs pela turma de 2018.2 ficaram mais ricas em qualidade do texto e em inclusão hipermediática, com tirinhas em quadrinhos, vídeos, hiperlinks e QR Codes, por exemplo, tendo a turma de 2018.1 se limitado ao texto e à imagem estática no Moodle. Como pode ser observado na figura a seguir:

Figura 123 – Captura de tela da Wiki no Google Docs, com a turma de 2018.2



Foto 01 -

<http://rainha.notredame.org.br/o-uso-de-recursos-tecnologicos-na-aprendizagem-infantil/>

Podemos pontuar esta grande transformação temporal midiática com as limitações que hora então eram oferecidas, como exemplo o próprio livro, um material físico, que apesar das suas ricas informações davam ao seu leitor limitações, contudo esta simbiose da internet agregado aos aplicativos e propriamente ao aparelhos tecnológicos viabilizou um contato maior não havendo barreiras de informações e outro grande diferencial foi o fato da facilidade com troca de informações.

Um grande passo pedagógico foi a saída do "micro" e a chegada do "macro", com a foto 2 ilustramos uma breve analogia do avanço tecnológico, com as caricaturas são apresentados o término da Idade das pedras e a substituição pelo contemporâneo.



Foto 02

<http://www.guialopes.com.br/bkpsite/capa-hiperconectividade.shtml>

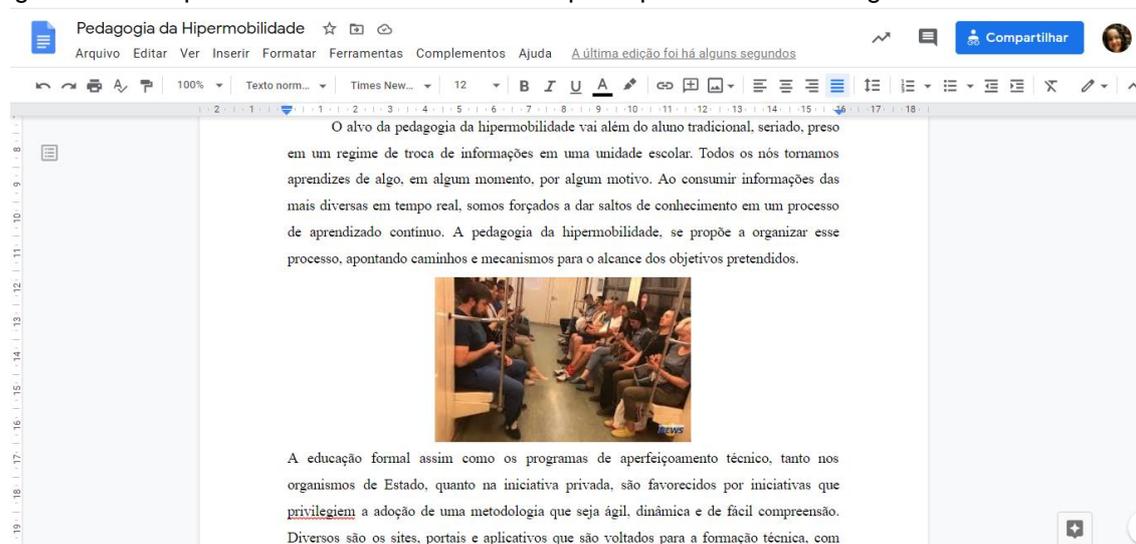
"Um pequeno passo para um homem, um grande salto para humanidade", uma frase do grande astronauta Neil Armstrong, contudo deslocada de seu contexto Histórico, mas de fácil aplicação para nossa realidade.

Fonte: dados da pesquisa.

O que pode ter contribuído para essa diferença? Destaco dois pontos: o primeiro a usabilidade da interface Google Docs, que potencializa a escrita cibercultural, em contraponto à interface Wiki do Moodle, que não é tão intuitiva,

apresenta dificuldade de acesso a alguns recursos e é menos explorada pelos usuários em geral do que as soluções do Google e do Google Docs, em especial, que apresenta interface similar aos editores de texto off-line. E o segundo ponto é que os trabalhos foram construídos em duplas e lidos e debatidos por toda a turma posteriormente. “[...] as chances de textos com autoria colaborativa serem mais ricos em conhecimentos podem aumentar, pois esse tipo de escrita possui uma maior socialização dos pensamentos dos autores” (SANTOS; SILVA, 2015, p. 1).

Figura 124 – Captura de tela da Wiki construída pelos praticantes no Google Docs



Fonte: dados da pesquisa.

Após as considerações sobre as características da interface com a finalidade de retratar a experiência pedagógica para os leitores, destacaremos as autorias dos praticantes e como eles idealizaram a noção de pedagogia da hiper mobilidade. Destacaremos algumas autorias docentes que se tornaram importantes para a compreensão das questões de estudos do presente trabalho e dialogaremos com elas a partir das referências bibliográficas e das experiências em campo.

Dupla 1⁶⁴: Essa conexão permite uma educação ubíqua que rompe a barreira do espaço e do tempo.

⁶⁴ O Google docs perdeu o histórico de alterações e, infelizmente, não tenho mais certeza dos nomes dos autores dessas narrativas.

Dupla 2: Ambientes estes criados a partir de conexões, dentro de espaços tempo diversificados, através da comunicação ubíqua e dos diálogos que são estabelecidos nesses processos.

Dupla 3: Uma pedagogia criada com espaços fluidos e interseccionados a partir da conexão, nos deslocamentos espaço tempo em todos contextos cotidianos.

Dupla 8: Sem a necessidade primária de um espaço fixo e possibilitando a interação de várias pessoas em lugares diferentes de forma simultânea, transcendendo modelos tradicionais de ensino e convivência escolar.

Praticante 1: Pedagogia da Hiper mobilidade para mim é aquela a qual trabalha com o desenvolvimento do sujeito independente da localização geográfica, seja em relação ao conteúdo ou a informação desejada. Desta forma, é possível ter acesso instantâneo, isto via rede, que é o principal meio de permissão de acesso a esses conteúdos.

As respostas dos praticantes desse primeiro grupo realçaram os termos “espaço” e “tempo”. A questão do *espaçotempo* é ressignificada, a partir da junção entre os espaços físicos da cidade e os espaços informacionais. A noção de Santaella (2013) de hiper mobilidade, como “a mobilidade física acrescida dos aparatos móveis que nos dão acesso ao ciberespaço” (p. 15), já mencionada no presente texto, contribui para esse entendimento. A hiper mobilidade proporciona a criação de espaços fluidos e interseccionados a partir da conexão, nos deslocamentos no *espaçotempo* em todos os contextos cotidianos.

Diante das alterações ciberculturais que afetam diretamente nossas formas de existir, há a necessidade de pensar em práticas pedagógicas que contemplem nossas identidades contemporâneas e, principalmente, as identidades dos nossos educandos, tão imersos nas tecnologias e ligados aos seus dispositivos móveis. Assim sendo, algumas duplas refletiram a respeito dessa pedagogia que considere, como mencionado pela dupla 7, essa “nova forma de construção do conhecimento, que vence a barreira e os limites conservadores da educação abrindo um espaço singular para a criação, a reflexão e a inovação do pensamento”.

Dupla 6: Acredito então, que as inventivas possibilidades que dispomos no computador e em outras formas de acesso à web, são de fato, fatores de mudança na nossa forma de pensar, agir e comportar. A

respeito desta influência do comportamento, indico o texto a seguir:



O QR code ao lado é um hiperlink direto para o PDF do texto completo: comunicação ubíqua: Repercussões na cultura e na educação. De Lucia Santaella, da editora: Paulus. #Recomendo

Dupla 7: Acredito ser uma pedagogia que irá permitir o estreitamento entre o que se ensina e o que se aprende. É uma nova forma de construção do conhecimento, que vence a barreira e os limites conservadores da educação abrindo um espaço singular para a criação, a reflexão e a inovação do pensamento, pois, irá exigir uma maior capacidade neural e cognitiva de se perceber e se atualizar no que se refere à informação.

Dupla 8: A Pedagogia é uma ciência que trata do estudo e aplicação de práticas de ensino (em grande parte no ensino formal) e na sistematização da aprendizagem. Visto que, o tema de pesquisa é o ser humano, as mudanças de hábitos vão impactar diretamente nas formas de aquisição de conhecimento e com a chegada da cibercultura e seus recursos a quantidade de informação é uma verdadeira avalanche.

Das narrativas docentes destacadas acima ressaltamos algumas questões importantes ao pensar sobre a temática: a mudança na produção do conhecimento, "Visto que, o constructo de pesquisa é o ser humano, as mudanças de hábitos vão impactar diretamente nas formas de aquisição de conhecimento e com a chegada da cibercultura e seus recursos" (Dupla 8). As criações das duplas 7 e 8 evidenciam mudanças na construção do conhecimento, precisamos estar atentos a isso.

As narrativas dos praticantes contribuíram para entendimento de fenômenos da cibercultura que estão latentes em nossos cotidianos, possibilitando a compreensão sobre o uso de aplicativos na educação e a ressonância que as atividades podem fazer ao incentivar que esses professores desenvolvam pedagogias em hipermobilidade. Destacamos das falas dos praticantes algumas noções: romper a barreira do espaço e do tempo, ambiências criadas considerando a conexão, possibilidade de deslocamentos ou independência de localização geográfica fixa, a possibilidade de simultaneidade, novas formas de aquisição do conhecimento, transcender modelos tradicionais de ensino e mudanças na forma de pensar, agir e se comportar.

Percebe-se que a produção de narrativas sobre experiências de formação com práticas educativas utilizando aplicativos é um desafio, pela

novidade, incipiência do campo e dificuldade de acesso à internet no nosso país. Promover debates sobre o tema é um avanço para propiciar práticas pedagógicas contextualizadas com as demandas ciberculturais, sem se esquecer de estar sensível às mudanças nos aplicativos com o decorrer dos anos e de novos usos culturais que podem ser instaurados diante das inovações tecnológicas que batem à nossa porta constantemente.

A partir das construções conjuntas em campo e de todos os estudos realizados e descritos ao longo desta tese, consideramos como pedagogia da hipermobilidade a sistematização de processos metodológicos e de práticas educativas que promovam ambiências de aprendizagem e ensino móveis, ubíquas, conectadas, em *espaçotempos* diversos das cidades, partindo de saberes variados para a emergência de dispositivos de ensino, pesquisa, autoria e produção de conhecimento em hipermobilidade.

Ao propor a pedagogia da hipermobilidade, fruto de todas as experiências de pesquisa-formação vivenciadas no doutorado, destacamos algumas características fundantes: a existência problematizadora que modifica o mundo, educação-mundo, educação interativa, inventiva e experiencial, educação em movimento, educação conectada, educação personalizada e contextualizada e esperar um novo mundo. Detalharemos a seguir as concepções que nos fazem repensar a educação, propondo reflexões que *professorespesquisadores* devem considerar para o desenvolvimento da pedagogia da hipermobilidade em seus contextos.

- Existência problematizadora que modifica o mundo - Atua em conjunto com o movimento 1 das pesquisas com os cotidianos em hipermobilidade: desenvolvimento de conscientização cidadã a respeito do espaço. Importante compreender de onde partimos e para onde vamos, em uma caminhada que promova o desenvolvimento de conscientização cidadã, da problematização e da resistência no território.

- Educação-mundo – É preciso uma vila para educar uma criança, já dizia o ditado africano (ARAUJO, 2019). A pedagogia da hipermobilidade busca maior imersão dos estudantes em suas comunidades, com a aprendizagem móvel integrando as escolas com as cidades. Com a educação-mundo, a noção

de sala de aula se explode para qualquer *espaçotempo* cotidiano. A docência que respeite os saberes dos educandos está incluída nesse movimento, no sentido de levar em consideração as comunidades e as realidades dos estudantes, proporcionando problematização, tomada de consciência da sua posição no mundo e intervenção nele.

- Educação interativa, inventiva e experiencial – Proporcionar interlocução comunicacional interativa e dialógica com os pressupostos da educação online, em comunidades de aprendizagem, de construção colaborativa, de redes de conhecimento, de experimentação, de expressões criativas e de aprendizagem pela prática. O segundo movimento das pesquisas com os cotidianos em hipermobilidade, invenções de micronarrativas urbanas em hipermobilidade, está inserido nesse contexto de autoria, inventividade e criação. Contra a educação bancária, a pedagogia da hipermobilidade prevê a autoria, o protagonismo em rede e a autonomia.

- Educação em movimento – na computação móvel e ubíqua os sistemas interagem constantemente com os usuários, independente do local, de forma distribuída, dinâmica e interativa, por meio de uma rede de comunicação sem fio, o que permite a mobilidade entre aparelhos e processos educacionais em deslocamento. Esse tópico se relaciona diretamente com o terceiro movimento das pesquisas com os cotidianos em hipermobilidade, a produção de conhecimento em diálogo com as tecnológicas móveis. Dessa forma, educação e pesquisa ocorrerem independente de espaços fixos, pois a computação passa a integrar o corpo do usuário, onde quer que ele esteja.

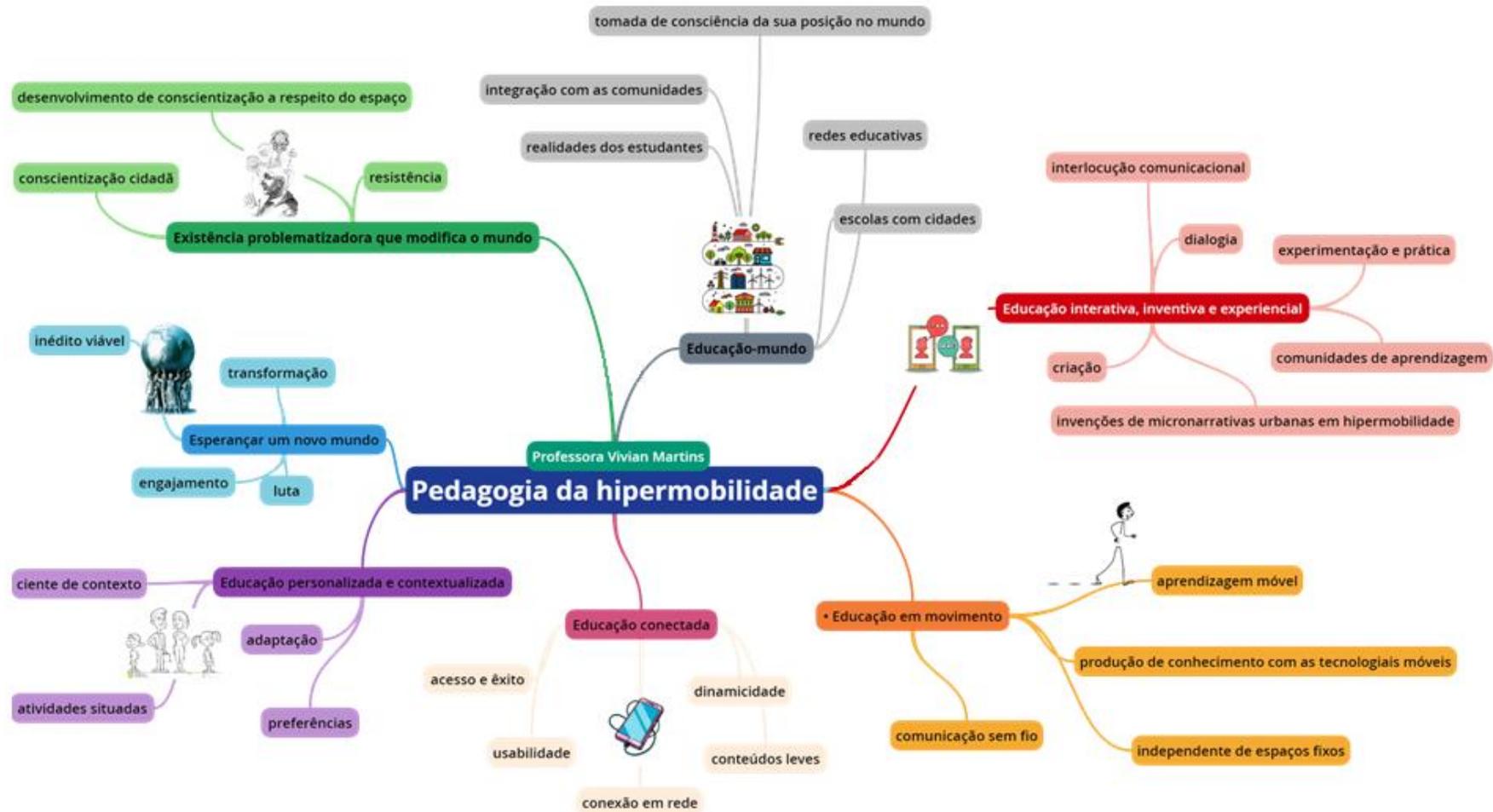
- Educação conectada – Necessária reflexão sobre conectividade, acesso e êxito dos estudantes; usabilidade, conteúdos leves e responsividade são importantes para manter o uso contínuo e a motivação; a aprendizagem móvel requer propostas de fácil entendimento, dinâmicas e específicas para serem realizadas dos celulares. Uma atividade pedagógica com alto teor de complexidade ou habilidades motoras de trato fino não são adequadas para serem realizadas nas palmas das mãos.

- Educação personalizada e contextualizada - os professores devem aproveitar a captura de dados em contexto (localização, câmera, comunicação e outros) para desenvolver atividades pedagógicas situadas e personalizadas. Os sistemas computacionais se configuraram e se adaptam em função das necessidades do usuário, do ambiente em que se encontra, das preferências e dos usos, com a computação ciente de contexto, que atua muitas vezes de forma imperceptível para o usuário e podem ser consideradas nas atividades para uma pedagogia da hipermobilidade.

- Esperançar um novo mundo – Por fim, lutar com esperança e engajamento para a transformação dos nossos mundos pela educação. Nós, educadores, podemos contribuir para a transformação da sociedade e para a liberdade dos cidadãos. Essa última concepção agrega todas as outras, pois para alcançar a mudança é preciso a percepção da realidade e reconhecer as diversas lógicas de opressão instauradas. Freire alerta de que não há sonho sem esperança. Dessa forma, concluímos o último movimento contando com um “inédito viável” (FREIRE, 1987) na educação e na sociedade brasileira.

A seguir sistematizo os achados da tese com um mapa mental em que as noções mais importantes para a pedagogia da hipermobilidade são relacionadas.

Figura 125 – Mapa mental da pedagogia da hiper mobilidade



Fonte: elaborado pela autora.

(In)conclusões

Buscamos encaminhar os achados da tese, apresentando experiências dos dois dispositivos de pesquisa desenvolvidos: *App-teaching na escola* e *App-teaching na cidade*. Os dispositivos de pesquisa foram encontros que ocasionaram uma multiplicidade de autorias, posicionamentos, argumentos e formas de fazer, originando reflexões que relacionavam Paulo Freire e a pedagogia da hipermobilidade para a construção de uma educação-mundo; da mesma forma como recorreremos aos praticantes da pesquisa para a construção de uma noção em decorrência de construções colaborativas e autorais sobre o título desta tese.

A plasticidade, a comunicação, o movimento e a interatividade são características fundamentais da cibercultura, potencializam formas outras de estar no mundo, de se comunicar com mais autonomia, de estabelecer relações mais plurais e horizontais de produção e compartilhamentos de saberes. Os aplicativos e as atividades pedagógicas em hipermobilidade contribuíram para a proposta, incentivando que esses professores realizassem projetos hipermóveis em seus cotidianos educacionais. Os dispositivos criados agregaram dados e experiências sobre como a hipermobilidade pode ser intensificada na educação. Os praticantes forneceram muitas informações que contribuíram de forma fundamental para chegarmos até aqui. Apresentamos um desenho didático hipermóvel e a partir dos sentidos formativos que emergem das narrativas dos praticantes, operamos conceitualmente sobre a pedagogia da hipermobilidade.

A partir das construções conjuntas em campo, os tópicos: *a existência problematizadora que modifica o mundo, a educação-mundo, a educação interativa, inventiva e experiencial, a educação em movimento, a educação conectada, a educação personalizada e contextualizada e esperar um novo mundo* se destacaram, promovendo a compreensão de que a pedagogia da hipermobilidade é a sistematização de processos metodológicos e de práticas educativas que promovam ambiências de aprendizagem e ensino móveis, ubíquas, conectadas, em *espaçostempos* diversos das cidades, partindo de saberes variados para a emergência de dispositivos de ensino, pesquisa, autoria e produção de conhecimento em hipermobilidade.

10. ALGUMAS PERSPECTIVAS DE ROTAS INACABADAS

A tese busca o desenvolvimento de uma pesquisa que amplia os olhares da educação na cibercultura. A hipermobilidade, na forma como ela se apresenta hoje, é fundamental para a sociedade contemporânea e já faz parte dos cotidianos de forma incontestável. Aos poucos, inventividades artesanais (CERTEAU, 1999) em hipermobilidade são instauradas nos diversos ambientes de pesquisa e de formação, é preciso que se reflita sobre uma pedagogia que considere tais fatores. O aporte teórico da educação em mobilidade contribuiu para se questionar a pedagogia tradicional e colaborou para a compreensão das pesquisas online.

Da experiência que obtive a construção de uma investigação online aprendemos que pesquisas na internet possuem suas especificidades e instauram relações antes nunca vistas nas pesquisas presenciais, como o tratamento respeitoso e proteção do usuário; caráter público e privado das postagens; fontes confiáveis ou não; dificuldade de consentimento quando o perfil do usuário não está mais disponível ou a informação se perde; datificação e mineiração da vida. Em quatro anos de pesquisa, um site que foi utilizado de fonte pode não estar mais disponível; o usuário pode ter saído das redes impossibilitando um segundo contato; uma postagem que era pública pode ter se tornado privada e o autor não deseja mais publicização irrestrita; muda a relação entre o público e o privado das narrativas postadas na rede; as *Fake news* e a dificuldade de identificação dos usuários da rede; os algoritmos que em determinados momentos encobrem a realidade e as bolhas criadas para nos mostrar as nossas preferências; as mensagens podem não ser mais criadas por humanos, mas por robôs; a obtenção do consentimento livre e esclarecido de pessoas que não conhecemos e não sabemos onde encontrar; a garantia de anonimato e confidencialidade de um conteúdo que está postado na rede e com uma simples pesquisa online pode ser encontrado; entre outros fatores importantes que nos direcionam a novos em termos para as pesquisas em educação.

O presente texto direciona o olhar para a formação e a pesquisa em hipermobilidade, pensando a cultura móvel que estamos vivendo e nos arrebatando de forma profunda e intensa. Justificando a importância da reflexão, da

sistematização de práticas, indicadores e pistas para que professores possam se inspirar e desenvolver práticas pedagógicas em hipermobilidade.

Os dispositivos móveis intensificam o processo de aprendizagem e ensino, principalmente a partir da criação de aplicativos (como conversação, redes sociais digitais, jogos, organização de projetos, imersão), que podem ser idealizados para a consecução de projetos educacionais, por exemplo. Os estudos da cibercultura estão interessados em tais fenômenos contemporâneos, e a educação online encontra-se inserida nesta tessitura, pensando que práticas pedagógicas podem ser desenvolvidas com dispositivos nas palmas das mãos, em conexão e movimento.

Faz-se necessário criar novas práticas pedagógicas que possam apoiar e impulsionar a aprendizagem e o ensino contemporâneos desenvolvidos a partir do deslocamento conectado pelas cidades. A pedagogia da hipermobilidade marca a ressignificação das práticas educacionais ao privilegiar a formação para as experiências, em contexto de mobilidade, sem muros e sem amarras⁶⁵. Ao longo da pesquisa, desenvolvemos essa noção em conjunto com os praticantes e nas múltiplas experiências vivenciadas como uma estudante de doutorado, como eventos, aulas, viagens, leituras, estágio de doutorado-sanduíche, conversas, experimentações e tantas outras vivências.

A experiência na pesquisa contribuiu grandemente para a compreensão da pedagogia da hipermobilidade, fornecendo contribuições importantes para se questionar a pedagogia tradicional e se pensar uma educação mais próxima dos usos ciberculturais. Ressaltando a possível flexibilidade da pesquisa, já que a cultura é muito dinâmica e, em se tratando de tecnologias, novos usos são instaurados a cada instante, enquanto outros aplicativos podem ser adicionados e descontinuados, novas questões de pesquisa e dilemas docentes podem surgir.

A pesquisa-formação da cibercultura foi o método escolhido para compreender os fenômenos da docência em hipermobilidade. Não haveria um método que contemplasse melhor a proposta de desenvolvimento de uma pedagogia, por considerar a docência em sua plenitude, por valorizar a formação

⁶⁵ Em teoria, pois na prática vivenciamos a exclusão digital latente em nosso país. Abordada em muitos momentos dessa tese. Ainda precisamos avançar em conectividade para que esse sonho se realize.

e as experiências que fazem sentido para os praticantes e por estar em sintonia com os fenômenos emergentes da cibercultura.

Aliar a prática/teoria/prática da cibercultura aos processos educacionais, ao desenvolvimento de uma pedagogia, à atualização da epistemologia das pesquisas com os cotidianos e do método da pesquisa-formação foi um desafio interessante e gostoso de cumprir. Para chegar lá percorremos diversos caminhos que serão apresentados a seguir, no desenvolvimento dos capítulos.

Início o texto apresentando as minhas itinerâncias de vida e formação, com as escrevivências de Conceição Evaristo e refletindo sobre os atravessamentos, deslocamentos e travessias percorridos até agora, destacando as mobilidades que passei. Com essa abertura, situo os leitores sobre a minha história de vida, tanto pessoal, quanto acadêmica, permitindo-lhe conhecer a pessoa por trás dessas palavras, compreender as opções para cada decisão tomada e o texto de forma geral, já que ele está marcado pela minha visão de mundo, impregnado das minhas opiniões e contaminado pela minha existência.

No primeiro capítulo, trago meus pensamentos introdutórios a partir de um tema que me instiga: a educação na palma das mãos. Como as ressignificações da cultura contemporânea afetam nossas formas de viver, inclusive de aprender e ensinar. Na introdução, apresento o texto, as opções teórico-metodológicas, o objetivo e as questões que amparam minhas reflexões.

“As pistas com os cotidianos nas pesquisas” é o nome do capítulo que apresenta as opções epistemológicas. As pesquisas com os cotidianos oferecem um olhar para o campo de pesquisa que construímos, de forma a produzir conhecimento coerente com as opções teóricas, metodológicas, pessoais e profissionais. Iniciamos as reflexões apontando um raptó pós-moderno, na quebra de alguns paradigmas científicos que os cotidianos promovem. Prossigo questionando qual é a necessidade da pesquisa com os cotidianos e apresento como os estudos com os cotidianos afetaram a pesquisa. Há a valorização dos *praticantespensantes* dos cotidianos da pesquisa, trazendo a noção de *Ecce femina* de Nilda Alves para demonstrar qual ou de quem é a força que move a pesquisa. Finalizo apresentando a pesquisa com os cotidianos em hipermobilidade, fruto das reflexões oriundas da tese.

No terceiro capítulo, evidencio o método de pesquisa escolhido para esse caminhar. As particularidades da pesquisa-formação na cibercultura a tornam o método mais indicado para as travessias necessárias à pesquisa. Identifico os percursos que a pesquisa tomou, o contexto do campo e os dispositivos formativos acionados. Na pesquisa-formação na cibercultura buscamos desenvolver processos de interlocução com praticantes ciberculturais em formação para compreender fenômenos contemporâneos.

As reconfigurações ciberculturais em tempos de hipermobilidade foram abordadas no capítulo 4. Dialogo com algumas tecnologias importantes para o entendimento da temática da tese e dos dispositivos de pesquisa em hipermobilidade. A hipermobilidade é compreendida a partir dos estudos de Lúcia Santaella como a junção entre os espaços físicos da cidade e os espaços informacionais e é o tema que move a tese, merecendo total destaque. Busquei compreender os fenômenos hipermóveis que perpassam nossa existência hoje. Concluo retratando as características principais dos aplicativos utilizados ao longo da pesquisa.

No capítulo 5 apresento como se desenvolveu a formação de professores em hipermobilidade. As narrativas dos praticantes apontam para a necessidade de incluir artefatos ciberculturais na formação de professores para ampliar seus usos nos cotidianos aos quais fazem parte. Considerar a formação para a hipermobilidade sem experienciá-la não seria proveitoso e não geraria vivências que promovam significações e alterações nos participantes. Avanço para a reflexão sobre educação online, a autoria de desenhos didáticos com interfaces móveis na educação online e a prática dos estudantes no dispositivo de pesquisa *App-teaching* na escola.

O capítulo micronarrativas urbanas em hipermobilidade foi desenvolvido a partir da percepção de que podemos pensar além dos *espaçostempos* escolares, incluindo as cidades como lugares de deslocamentos, encontros e produção de conhecimentos para uma pedagogia da hipermobilidade. As diversas redes educativas proporcionam saberes e precisam ser consideradas em pedagogias que contemplem os diversos *espaçostempos* como possibilidades de ações potentes para aprendizagens contínuas e em rede. As micronarrativas são consideradas narrativas dos praticantes ordinários das cidades que inventam e criam astúcias para viver o cotidiano. Agregamos as

palavras urbanas em hipermobilidade para expressar a forma como víamos essa experiência de mobilidade conectada em espaços urbanos.

O sétimo capítulo versa sobre como fomos atravessados pela pandemia de Covid-19 ao longo da pesquisa. Um acontecimento que alterou nossas formas de existir, restringindo a mobilidade, mas intensificando os usos tecnológicos. Conversar, trabalhar, aglomerar, tocar, caminhar, festejar, estudar, amar e tantos outros verbos foram totalmente ressignificados. Hoje, 03 de dezembro de 2021, data da defesa dessa tese, ainda não sei por quanto tempo viveremos dessa forma e se um dia deixaremos de viver assim. A educação foi alterada do dia para a noite, professores tiveram que alterar planejamentos, atividades, avaliações e a comunicação com seus educandos sem uma preparação adequada, ocasionando em múltiplas práticas no que chamamos de ensino remoto emergencial, atividades pedagógicas não presenciais ou educação na pandemia. Conteí com a ajuda de Paulo Freire para compreender esse acontecimento, nosso ilustre pensador que no ano da defesa dessa tese completa 100 anos de idade e merece toda a celebração possível por sua enorme contribuição para a educação mundial.

O oitavo capítulo apresenta a experiência no doutorado sanduíche, com a hipermobilidade acadêmica internacional. Essa experiência provocou mais uma virada de ponta cabeça, pois passei por muitas vivências diferentes que me modificaram enquanto pessoa, pesquisadora e profissional. Início as conversas nesse capítulo apresentando o estudo realizado sobre o contexto de conectividade no Brasil e nos Estados Unidos e concludo apresentando as micronarrativas urbanas em hipermobilidade que emergiram da experiência no sanduíche.

O nono capítulo versa a respeito da proposta central da tese, a pedagogia da hipermobilidade. Início trazendo alguns conceitos de Pedagogia como forma de situar sobre o que esse trabalho entende por pedagogia, para evidenciar o conceito utilizado neste trabalho e qual será a abordagem e delimitação ao tema. Aprofundo os estudos sobre Paulo Freire, retomando ao autor tão importante para essa tese, de forma a propor um diálogo entre seu pensamento, a formação para a liberdade e vivência na cidade, de forma a pensar em uma educação-mundo, por uma educação sem fronteiras, mas com asas. Foi possível refletir sobre três noções: existência problematizadora que modifica o mundo, docência

que respeite os saberes dos educandos e esperar um novo mundo. As três fazem parte das análises tecidas diante das narrativas dos praticantes e da experiência em campo de pesquisa, a fim de pensar em ações que a hipermobilidade pode realizar para contribuir com a promoção de uma educação mais justa, livre e igualitária. Inspirada em Freire, assumo os pressupostos principais, como uma educação problematizadora, dialógica e que busca a prática de liberdade e autonomia para a pedagogia da hipermobilidade.

Anuncio algumas narrativas de praticantes sobre a noção-chave da pesquisa, apresentando os entendimentos desses praticantes sobre a temática. Concluo apresentando 7 concepções importantes para o desenvolvimento de uma pedagogia da hipermobilidade: a existência problematizadora que modifica o mundo, a educação-mundo, a educação interativa, inventiva e experiencial, a educação em movimento, a educação conectada, a educação personalizada e contextualizada e esperar um novo mundo.

Assumo que não consegui fugir da utilização dos recusos das grandes corporações de tecnologia no desenvolvimento da pesquisa, mesmo ciente de que as interfaces dessas grandes empresas ganham com a extração dos nossos dados e são oferecidas gratuitamente para fidelizar as pessoas às suas infraestruturas com ótima experiência de usuário, nos tornando reféns de seus serviços. O uso do Google Arts & Culture, por exemplo, engrandeceu fortemente os processos formativos desenvolvidos, pois proporcionou aos praticantes uma experiência rica em museus e exposições virtuais, tão importante para o campo, e que, infelizmente, não consegui encontrar de forma similar em outro aplicativo. Assim como o Google My Maps e Google Docs que contribuíram para emergência de narrativas relacionadas ao constructo de pesquisa. Acredito que seria uma formação comprometida deixar de apresentar o Google Classroom, tão utilizado nas escolas brasileiras, para formandos em educação online. Fica como experiência e alerta de uma possível tentativa para outras pesquisas.

Reflexões para continuidade da pesquisa passam pela criação de um site com a disponibilização de recursos pedagógicos digitais para a disseminação dos conhecimentos sobre a hipermobilidade na educação online. Muitos pesquisadores chamam atenção para a necessidade de devolução dos resultados da pesquisa para os interlocutores. A proposta é fazer a devolução

por meio da criação de um site⁶⁶ disponibilizando a análise dos dados emergentes do campo de pesquisa, em que os praticantes veriam materializado o resultado da investigação, com possibilidade real de uso em seus contextos. Dessa maneira poderia divulgar os resultados da pesquisa de forma aberta e contribuir com a divulgação científica independente (auto-publicação) para dar retorno à maior quantidade possível de pessoas do investimento público realizado na pesquisa, por meio dos editais PROCiência, PRÓ-EXTENSÃO (IFRJ) e CAPES-PRINT.

Ao optar por divulgação em sites e redes sociais, acompanhamos as demandas da cibercultura e proporcionamos um retorno dos resultados da pesquisa online não somente para os praticantes, mas para todos os interessados na temática com acesso à internet, alcançando uma divulgação maior.

Como projeções futuras, pretendo ampliar as aprendizagens dessa tese para diferentes componentes curriculares, cursos, públicos e contextos na interface *cidadeciberespaço*, com a expansão para diferentes redes educativas e a constante divulgação científica dos resultados da pesquisa. Para que isso ocorra, além da conexão, deve ser incentivada e valorizada a formação de profissionais para a cibercultura e um dos seus fenômenos, a educação online, considerando as mudanças tecnológicas que afetam a sociedade hipermóvel de hoje.

Josso (2004) alerta para o processo de autoformação que a pesquisa-formação agrega, de forma a caminhar para si e para o outro. Em um processo em que formamos e nos formamos em conjunto. A autora questiona: “Em que a experiência realizada foi formadora para mim e o que eu aprendi com esta experiência?” (JOSSO, 2004, P. 122). Aprendi sobre como conduzir pesquisas mais humanizadas e com os sentidos atentos para as necessidades e particularidades dos participantes; aprendi a sentir com mais profundidade os cotidianos das pesquisas, dialogando com os praticantes como interlocutores e suas produções como personagens conceituais que provocam conversas; aprendi a desenvolver uma pesquisa-formação em hipermobilidade, investigando minhas salas de aula, criando dispositivos que contribuam para a

⁶⁶ Disponível em: <https://www.vivianmartins.com/pedagogiadahipermobilidade>

compreensão das minhas questões de pesquisa, conduzindo a formação de todos os envolvidos em um processo reflexivo, sensível e responsável; intensifiquei meu olhar para os escritos de Paulo Freire, relendo sua obra de forma extensa, ampliando minha atenção para a opressão, a conscientização, como o autor compreende a formação com a vivência da cidade, a libertação e a justiça social; aprendi a me autorizar, criar micronarrativas e publicizar na internet, algo que ainda é muito complexo para mim, mas já foi um avanço grande e corajoso em tempo de críticas, haters, cancelamentos e fake news; reaprendi mínimas ações cotidianas (como falar com pessoas desconhecidas, atravessar a rua, pegar um ônibus e fazer amigos que vivenciam outra cultura) com a experiência de viver em outro país; aprendi que ampliar a pedagogia para espaços externos às escolas e integrá-las com as comunidades é fundamental para a compreensão da formação integral do cidadão e uma educação-mundo; e tantas aprendizagens que me tomaram nesses quase quatro anos de doutorado.

Pensar a formação de educadores que vivenciam usos e potencialidades da hipermobilidade em seus contextos educativo e dialogar com esses colegas queridos foi um prazer. Viver o doutoramento sob orientação das minhas duas generosas, amigas e competentes orientadoras, junto com seus grupos de pesquisa, foi um privilégio. Experienciar a vida em outro país com financiamento público, em meio a uma pandemia de dor e sofrimento, saindo saudável e redescobrimo a mim mesma foi um presente. Essa tese é um presente e eu só agradeço pela oportunidade de aprender tudo o que eu aprendi e viver o que eu vivi. Assim como eu sou outra, espero que meu estudo contribua para a transformação de outros colegas, para outras educações. Desejo uma grande transformação para o mundo pós-pandemia, uma virada e um inédito viável. Que seja um tempo de mudanças para todos, vamos juntos?

REFERÊNCIAS

ADAMS, John. The social implications of hypermobility. **OECD Workshop Proceedings on the Economic and Social Implications of Sustainable Transportation**. 1999. p. 95-104.

_____. *Hypermobility*. (2000). Prospect, Londres, Mars.

ADAMS, Maurianne. Pedagogical foundations for social justice education. In: ADAMS, Maurianne; BELL, Lee Anne & GRIFFIN, Pat (Eds.), **Teaching for diversity and social justice: A sourcebook** (pp.15-33). Routledge, 2016.

ALMEIDA, Alessandra A. **Belford Roxo**: Perspectivas e limites do desenvolvimento econômico de uma periferia metropolitana. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2018.

ALMEIDA, Joelma; MARTINS, Vivian; BARBOSA, Alexsandra; TRANCOSO, Michele. Aprender-ensinar-pesquisar na educação on-line: invenções de professores-pesquisadores em tempos de pandemia. In: **Práticas pedagógicas em tempos de pandemia**. EDUNIRIO, 2021

ALMEIDA, Wallace Carriço. **Atos de currículo na perspectiva de app-learning**. 2018. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

ALMEIDA, Yasmin V. R.; SANTOS, Rosemary. As táticas da periferia para os desafios da mobilidade urbana: trabalho de campo na cibercultura. **InterSaberes Revista Científica**, v. 15, p. 1, 2020.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. 3ª ed. Petrópolis: DP&A, 2008, p.13-38.

_____. Redes educativas “dentrofora” das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: DALBEN, Ângela et al. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia, Ensino de História, Escola, Família e Comunidade. 66 ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010, v. 1, p. 1-49.

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 1-8, jan./dez, 2003. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967>
Acesso em: 29 jul. 2017.

ALVES, Nilda (org.). **Redes educativas e currículos locais**. 1. ed. Rio de Janeiro: Laboratório Educação e Imagem, 2007, v. 1.

ALVES, N.; ANDRADE, N. Histórias possíveis entre imagens: conhecimentos e significações na produção de vídeos em escolas. In: MARTINS, R. & **Educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 135-151.

ALVES, N.; ARANTES, E.; CALDAS, A.; ROSA, R. S.; MACHADO, I. Questões curriculares e a possibilidade de sua discussão em cineclubes com professores: a questão religiosa na escola pública. **Visualidades**, Goiânia, v.14 n.1, 2016.

AMARAL, Mirian Maia. **Autorias docente e discente**: pilares de sustentabilidade na produção textual e imagética em redes educativas presenciais e online. 239 f. Tese de Doutorado em Educação e Cultura Contemporânea – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2014.

ANDRADE, Marcos Vinícius M.; ARAÚJO JR., Carlos Fernando; SILVEIRA, Ismar Frango (2017). Estabelecimento de critérios de qualidade para aplicativos educacionais no contexto dos dispositivos móveis (M-Learning). **EAD em foco**, v. 7, p. 262.

ANDRADE, Nivea; CALDAS, Alessandra N.; ALVES, Nilda. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos - após muitas conversas acerca deles. In: OLIVEIRA, I. B.; PEIXOTO, L. F.; SÜSSEKIND, M. L. (Org.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. 1ed. Curitiba: CVR Editora, 2019, v. 1, p. 19-45.

ARAUJO, Débora O. Literatura infantil e ancestralidade africana: o que nos contam as crianças?. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 109–126, 2019. DOI: 10.14295/momento.v28i1.8774. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8774>. Acesso em: 24 jan. 2021.

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

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS. **Carta das cidades educadoras**. Barcelona, 1990. Disponível em: <http://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf> Acesso em: 05 mai 2019.

AUXIER, B. **What we've learned about Americans' views of technology during the time of COVID-19**. Pew Research Center, 2020. <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/12/18/what-weve-learned-about-americans-views-of-technology-during-the-time-of-covid-19/>

BARBOSA, Débora Nice Ferrari; BARBOSA, Jorge Luis Victória. Aprendizagem com Mobilidade e Aprendizagem Ubíqua. In: SAMPAIO, Fábio F.; PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa (Org.). **Informática na Educação**: games, inteligência artificial, realidade virtual/aumentada e computação ubíqua. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2019. (Série Informática na

Educação CEIE-SBC, v.7) Disponível em: <https://ieducacao.ceie-br.org/aprendizagemmobilidadeubiqua>

BARROS, Maria de Lourdes Teixeira; MARCONDES, Maria Inês. ÉTICA E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 332-337, mar. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742019000100332&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 5 ago. 2019. Epub May 20, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/198053145994>.

BELL, Lee Anne. Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L. A. Bell, & P. Griffin (Eds.), **Teaching for diversity and social justice: A sourcebook** (pp. 3–26). Routledge, 2016.

BONILLA, Maria H. S.; CORDEIRO, Salete F. N. Tecnologias digitais móveis: reterritorialização dos cotidianos escolares. **Educar em Revista**, n. 56, p. 259-275. Curitiba: Editora UFPR. Abr./jun., 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 98, seção 1, p. 44-46, 24 maio 2016.

BRASIL. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Acesso em: 26 dez 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/l14020.htm.

BRUNO, Adriana Rocha; PESCE, Lucila; SILVA, Marco. Desenho didático em educação online. XIV ENDIPE: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. **Anais do XIV ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática do Ensino)**. Porto Alegre: PUC/RS, 2008.

CALEUM. **Apostila UX de usabilidade aplicados em mobile e web**. Grupo Caelum: São Paulo, s.d. Disponível em: <https://www.caelum.com.br/apostila-ux-usabilidade-mobile-web/usabilidade-mobile/>. Acesso em: 22 set 2018.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução: Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; tradução da introdução: Gênese Andrade. 4. ed. 7. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

CARVALHO, Ana Amélia A. **Apps para dispositivos móveis: manual para professores, formadores e bibliotecários**. Ministério da Educação de Portugal, 2015.

CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. **#Pedagogiasciberculturais: como nos tornamos o que somos?** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. 168f.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Ética e pesquisa em Educação: o necessário diálogo internacional. **PRÁXIS EDUCATIVA** (UEPG. ONLINE), v. 13, p. 1-11, 2018.

CASTRO, Laura F. A virtualização do espaço urbano cotidiano. In: **Anais do 1º Simpósio Internacional Subjetividade e Cultura Digital** [recurso eletrônico]: corpo e virtualidade. Belo Horizonte: UFMG e PUC Minas, 2017. v. 1. p. 265-269.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **História e psicanálise**: entre ciência e ficção. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CHAN, Tak-Wai et al. One-to-one technology-enhanced learning: an opportunity for global research collaboration. **Research and Practice in Technology-Enhanced Learning**, p. 3–29, 2006.

CHATTERJEE, Ritushree; CORREIA, Ana-Paula. Online students' attitudes toward collaborative learning and sense of community. **American Journal of Distance Education**, 34(1), 2020. p. 53-68.

CHRISTENSEN, Clayton M; HORN, Michael B.; JOHNSON, Curtis W. **Inovação na sala de aula**: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender. Tradução: Rodrigo Sardenberg. Ed. atual. e ampl. Porto Alegre: Bookman, 2012.

CITY STORIES PROJECT. **The City Stories Project**. Estados Unidos da América, 2001. Site. Disponível em: <https://www.loc.gov/item/5bfd553b4630eb20e87d53d0c6934420>. Acesso em: 26 fev. 2019.

COLACIQUE, R. **Visualidades surdas na cibercultura**: aprendizagens em rede. 2018. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

CONEXÃO boas notícias. **Escrevivências**: 10 livros que ecoaram vozes negras. 2018. Disponível em: <http://www.conexaoboasnoticias.com.br/escrevivencias-10-livros-que-ecoaram-vozes-negras/> Acesso em: 19 ago. 2019.

CORREIA, Ana-Paula. As múltiplas facetas da curadoria de conteúdos digitais. **Revista Docência e Cibercultura**. Rio de Janeiro, v. 2. n. 3, p. 14-32. set/dez, 2018.

COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa. **App-learning**: experiências de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2016.

D'AVILLA, Carina; SANTOS, Edméa O. Imagens voláteis e formação de professorxs: dispositivos tecnológicos e lúdicos para as práticas pedagógicas. **Revista Entreideias**: educação, cultura e sociedade (online), v. 3, p. 113-127, 2014.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Os personagens conceituais. In DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992: 81-109.

DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Tradução Joaquim Torres Costa, António M. Magalhães; Revisão técnica Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papyrus, 1991.

DERVIN, Fred; LJALIKOVA, Aleksandra. **Regards sur les mondes hypermobiles**: mythes et réalités. Editions L'Harmattan, 2008.

DICIONÁRIO. **Narrativa**. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=Dicion%C3%A1rio> Acesso em: 29 dez 2018.

DOWNTOWN Los Angeles Art Walk. **Downtown Art Walk**. 2021. <https://www.downtownartwalk.org/>

ERSTAD, O.; MIÑO, R.; RIVERA-VARGAS, P. Prácticas educativas para transformar y conectar escuelas y comunidades. **Revista Comunicar**, 2021, 66, 9-20. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-01>

ELLIOTT, Anthony; URRY, John. **Mobile lives**. Routledge, 2010.

EVARISTO, Conceição. A Escrivivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Orgs.). **Escrivivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo; ilustrações Goya Lopes. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro : Mina Comunicação e Arte, 2020.

FIOCRUZ. **O que é uma pandemia?** Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia> Acesso em: 08 set 2021.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

_____. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Extensão ou comunicação?** [recurso eletrônico] Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido – Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003

_____. **Pedagogia da tolerância**. Organização, apresentação e notas de Ana Maria Araújo Freire. [3ª ed.]. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. [recurso eletrônico] Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRONTEIRAS do pensamento. **Carlo Ginzburg**. Disponível em: <https://www.fronteras.com/conferencistas/carlo-ginzburg> Acesso em: 7 ago. 2018.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Pesquisa**: Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica. São Paulo, 2020. Disponível em: <encurtador.com.br/PUX27> Acesso em: 18 jun. 2020.

GADOTTI, M. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. 1. ed. – São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GALEANO, E. **El libro de los abrazos**. Editora Siglo XXI, 2011.

GARCIA, Alexandra. **Disciplina estética, currículo e cotidianos**. 8 ago. 2018. Notas de Aula.

GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês. B. (Org.); ALVES, Nilda (Org.). **Nilda Alves: praticantepensante** de cotidianos. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. v. 1. 230p .

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas**: Estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução: Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; tradução da introdução: Gênese Andrade. 4. ed. 7. reimp. São Paulo: Editora da USP, 2015.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas e sinais**. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p.143-179.

G1. **Estudantes, pais e professores narram 'apagão' do ensino público na pandemia; em 7 estados e no DF, atividade remota não vai contar para o ano letivo**. Brasil, 2020. Disponível em: <encurtador.com.br/gjy17> Acesso em: 17 jun. 2020.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. (Orgs.). Flávia Rios, Marcia Lima. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HACKMAN, Heather. & RAUSCHER, Laura. A Pathway to access for all: Exploring the connections between universal instructional design and social justice education. **Equity & Excellence in Education**, 37(2), p. 114-123, 2004.

HERMANN, Nadja. Ética. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Comissão de Ética (org.). **Ética e pesquisa em Educação**, v. 1. 1. ed. Rio de Janeiro, 2019, p. 17-22.

HOROWITZ, J.M.; IGIELNIK, R. **Most parents of K-12 students learning online worry about them falling behind**, 2020. Disponível em: <https://www.pewresearch.org/social-trends/2020/10/29/most-parents-of-k-12-students-learning-online-worry-about-them-falling-behind/> Acesso em: 22 fev. 2021.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal: 2017. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101631_informativo.pdf. Acesso em: 2 jul. 2019.

IFRJ. **Projeto pedagógico de curso. Formação docente para comunicação cultura e arte**. Belford Roxo, 2018.

KRAMER, Sonia; PENA, Alexandra. Vulnerabilidade e ética na pesquisa em educação. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Comissão de Ética (org.). **Ética e pesquisa em Educação**, v. 1, 1. ed. Rio de Janeiro, 2019, p. 71-75.

JACQUES, Paola Berenstein. **Elogio aos errantes**. Salvador: EDUFBA, 2012.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, v. 30, n. 3, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741> Acesso em: 23 set. 2018.

_____. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. Entrevistador: Margaréte May Berkenbrock-Rosito. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n.2, p. 136-139, ago./dez. 2009.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, N. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> . Acesso em: 19 jul. 2017.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. 5. ed. 2. reimp. São Paulo: Centauro Editora, 2010.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: 2006.

LEMOS, André. Celulares, funções pós-midiáticas, cidade e mobilidade. **urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana** (Brazilian Journal of Urban Management), v. 2, n. 2, p. 155-166, jul./dez. 2010.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.63-100.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogos e pedagogia, para quê?** 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, M. C.; SILVA, C. C. dos S.; TORINI, D. M. Métodos Móveis no Contexto do Paradigma das Novas Mobilidades. **Internext**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 145–160, 2019. DOI: 10.18568/internext.v14i2.533. Disponível em: <https://internext.espm.br/internext/article/view/533>. Acesso em: 16 ago. 2021.

LOTH, Adriana; PRETTO, Luana; OLIVEIRA, Ricardo; ZSCHORNACK, Thiago. As tendências e desafios da web 3.0 à luz da gestão do conhecimento. **RISUS – Journal on Innovation and Sustainability**, São Paulo, 2019. v. 10, n.1, p37-47.

MACEDO, Roberto S. **Atos de currículo, formação em ato?: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação**. 2. reimpressão. Ilhéus: EDITUS, 2014. 170 p.

_____. **Etnopesquisa crítica, etnoPesquisa-formação**. 2. Ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. 179p. (série pesquisa v. 15)

_____. **Pesquisa-formação/formação-pesquisa: criação de saberes e heurística formacional**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2021.

_____. **Pesquisar a experiência compreender/mediar saberes experienciais**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

MACEDO, Roberto S.; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009. 174 p.

MACEDO, R. S.; SÁ, S. M. M. A etnografia crítica como aprendizagem e criação de saberes e a etnopesquisa implicada: entretecimentos. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, p. 324-336, 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/macedo-sa.pdf> Acesso em 15 ago. 2020.

MADDALENA, Tania Lucía. A hiperescrita de si: memória, experiência e invenção digital na formação de professores. **Revista Teias**, v. 21, n. 60, 2020.

MAFFESOLI, Michel. A terra fértil do cotidiano. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, 2008.

MAINARDES, Jefferson. A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós-Resolução CNS nº 510/2016. **REVISTA EDUCAÇÃO** (PUCRS. ONLINE), v. 40, p. 160-173, 2017.

MAINARDES, Jefferson; CURY, Carlos Roberto Jamil. Ética na pesquisa: princípios gerais. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Comissão de Ética (Org.). **Ética e pesquisa em Educação**, v. 1. 1. ed. Rio de Janeiro: Anped, 2019, v. 1, p. 23-28.

MARINHO, Maria Jucilene F. L. et al. Glossário Hipertextual Colaborativo LV. **Revista Novas Tecnologias na Educação - RENOTE**, v. 14, n. 1, jul. 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/viewFile/67385/38476> Acesso em: 13 jun 2018.

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.

MARTINS, V.; ALMEIDA, J. F. F. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes-fazer escolares em exposição nas redes. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, p. 215-224, 2020.

MARTINS, Vivian; CASTRO, Bárbara; TRANCOSO, Michelle. Criações e percepções docentes no ensino remoto durante a pandemia de covid-19: uma pesquisa com os cotidianos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, 2020.

MARTINS, Vivian; SANTOS, Edméa. A produção de cibervídeos na formação de professores: reflexões para a educação online. **Revista EmRede - Revista de educação à distância**, v. 6, p. 221-233, 2019.

MARTINS, Vivian; SANTOS, Edméa. Black Mirror, internet das mentes e educação: como migraremos da cultura do efêmero para as super memórias da cerebralidade artificial?. *Revista Communitas*, v. 4, p. 139-157, 2020.

MARTINS, V.; SANTOS, E.; CORREIA, A.-P. Google My Maps as a conduit to culturally rich learning experiences. In M. Simonson, & D. J. Seepersaud (Eds.), **43rd Annual Proceedings of Association for Educational Communications and Technology: Volume 2 – Selected Papers on the Practice of Educational Communications and Technology** (pp. 406-414) Bloomington, 2021. IN: Association for Educational Communications and Technology (AECT).

MARTINS, V.; SANTOS, E.; DUARTE, É. F. A educação online e os desenhos didáticos com interfaces móveis: autorias em ambientes virtuais de aprendizagem web e aplicativos. **Debates em educação**, v. 12, p. 785-804,

2020.

MATSUURA, Sérgio. O impacto do celular em aldeias indígenas. Revista **Época**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://epoca.globo.com/o-impacto-do-celular-em-aldeias-indigenas-23408432%20> Acesso em: 24 ago. 2019.

MELLO, Diene E; BARROS, Daniela M. V. Didática do online: reflexões para o ensino superior. In: MÉLLO, Diene E., FERNANDES, Terezinha. **Ensino Superior: educação a distância e e-learning práticas e desafios**. 1 ed. Santo Tirso: Whitebooks, 2017.

MICHAELIS, Dicionário. **Ubiquidade**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=ubiquidade>. Acesso em: 18 ago. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo escolar**. Brasília, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>> Acesso em: 29 abr 2020.

_____. **Nota Técnica Nº 32/2020/Assessoria-GAB/GM/GM**. Brasil, 2020. Disponível em: <encurtador.com.br/esGK6> Acesso em: 16 jun. 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Novo Coronavírus (Covid-19): informações básicas**. Brasília, 2020. Disponível em: <<http://bvsms.saude.gov.br/component/content/article?id=3135>> Acesso em: 09 abr 2020.

MOLL, Jaqueline; DAYRELL, Juarez T. **Cidade e territórios educativos: elementos para pensar a educação na contemporaneidade**. Trabalho encomendado para a 37ª Reunião Nacional da Anped, Florianópolis, 2015.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MUMBACH, Alexandre. Uma leitura sobre os índices de Desenvolvimento Humano das Cidades Educadoras brasileiras. In: Sandra Vidal Nogueira; Serli Genz Bölter. (Org.). **Cidades Educadoras: teorias e modelos aplicados à América Latina**. 1ed.Foz do Iguaçu: CLAEC, 2020, v. 1, p. 50-69.

NEXO Jornal. **Conceição Evaristo: “Minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra”**. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/Conceição-Evaristo-‘minha-escrita-é-contaminada-pela-condição-de-mulher-negra’>>. Acesso em: 16 ago. 2019.

NUNES, João Batista Carvalho. Pesquisas online. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Comissão de Ética (org.). **Ética e pesquisa em Educação**, v. 1. 1. ed. Rio de Janeiro, 2019.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **O paradigma indiciário de Carlo Ginzburg.** Ficha de Leitura. Material de aula disponibilizado pela autora. Rio de Janeiro. S.d.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas.** 3. ed. Petrópolis: DP&A, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In: MACEDO, Elisabeth; LOPES, Alice Casimiro (org.). **Currículo: debates contemporâneos.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002, v. 2, p. 78-102.

OLIVEIRA, Rosa Meire C. **As novas geografias das culturas, conhecimentos e aprendizagens:** ampliando relações entre o território escolar, cidades e redes digitais de informação e comunicação. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

PAIS, José Machado. Nas Rotas do Quotidiano. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 37, p. 105-115, 1993.

_____. À descoberta dos enigmas do cotidiano. In: PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações.** São Paulo: Cortez, 2003.

PAIVA, Wilson Alves. O legado dos jesuítas na educação brasileira. **Educação em revista.** 31 (4), 2015 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698136933> Acesso em: 15 set. 2021.

PARDO, Ana Lúcia. Prólogo: questões do humano para além do espetáculo. In: _____. **A teatralidade do humano.** São Paulo: Edições SESC SP, 2011, p. 36-58.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade no ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

PECHMAN, R. M. Porque és o avesso, do avesso, do avesso... Paisagens transvestidas da cidade. ANDRADE, R.; TERRA, C. (Orgs.). **Avesso da paisagem:** percepção artístico-urbano e dimensão socioespacial. Rio de Janeiro: Rio Book's, 2012.

PEREIRA, R. M. RIBES. La Investigación com los niños: perspectivas para la producción de conocimiento horizontal. In: XVII **Congreso Internacional de la Asociación Intercultural para Estudios Interculturais:** nosotros y los otros en la producción de la comunicación intercultural, 2011, San Cristóbal de las Casas. Ponencias del XVII Congreso Internacional de la Asociación Intercultural para Estudios Interculturais: nosotros y los otros en la producción de la comunicación intercultural. San Cristóbal de las Casas - M: s/e, 2011. v. 1., p. 27-36.

_____. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, p. 50, 2015.

PEW RESEARCH CENTER. **About Pew Research Center**. 2021. Disponível em: <https://www.pewresearch.org/about/> Acesso em: 03 mar. 2021.

PEW RESEARCH CENTER. **Mobile Fact Sheet**, 2019. Disponível em: <https://www.pewresearch.org/internet/fact-sheet/mobile/> Acesso em: 03 mar. 2021.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. **Princípios da Educação online**: para sua aula não ficar massiva nem maçante! SBC Horizontes, 2020.

PORTO, Cristiane; MORAES, Danilo. Divulgação científica independente na internet como fomentadora de uma cultura científica no Brasil: estudo inicial em alguns blogs que tratam de ciência In: PORTO, Cristiane (org.). **Difusão e cultura científica**: alguns recortes. Salvador: EDUFBA, 2009. 230 p.

PRETTO, Nelson de Luca; RICCIO, Nícia Cristina Rocha. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 153-169, mai/ago. 2010.

PRETTO, Nelson; BONILLA, Maria Helena; SENA, Ivânia. Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19. Salvador: Edição do autor, 2020.

RIOS, Guilherme A. As cidades como cenários de uma aprendizagem integradora. **Revista Em aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 163-174, jul./dez. 2012.

ROCHA, Aline Andrade Weber Nunes da. **Educação e Cibercultura**: narrativas de mobilidade ubíqua. 2012. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

RYAN, C. **Computer and internet use in the United States**: 2018. Disponível em: <https://www.census.gov/topics/population/computer-internet/library/publications.2018.html> Acesso em: 03 mar. 2021.

SACCOL, Amarolinda; SCHLEMMER, Eliane; BARBOSA, Jorge. **M-learning e u-learning**: novas perspectivas das aprendizagens móvel e ubíqua. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

SALDANHA, C.; WERLANG, M. Educação ambiental: a contribuição das multimídias no ensino de geografia com ênfase no consumo. In: SANTOS, A.; MACHADO, J.; COLVERO, R. (Orgs.). **Interdisciplinaridade nas ciências humanas: caminhos da pesquisa contemporânea**. (livro eletrônico). 1. ed. Jaguarão: 2017.

SANTAELLA, Lúcia. App-learning e a imaginação criativa a serviço da educação. In: COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa. (orgs.). **App-learning**: experiências de pesquisa e formação. 1ª ed. Salvador: EDUFBA, 2016, p.7-10.

_____. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013a.

_____. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior**, 2013b. Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao>> Acesso em: 12 set. 2013.

_____. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. **Por que nos tornamos ubíquos?** 2013c. Disponível em: <https://sociotramas.wordpress.com/2013/08/12/por-que-nos-tornamos-ubiquos/> Acesso em: 05 ago. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício de experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

_____. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, ago. 1988. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 abr. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141988000200007>.

SANTOS, Edméa. A mobilidade cibercultural: cotidianos na interface educação e comunicação. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 94, p. 134-145, jul./dez. 2015.

_____. **Educação online**: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2005.

_____. Mídias sociais e mobilidade em tempos de cibercultura: educando na escola, nas cidades e no ciberespaço. In: _____ . (org.) **Mídias e tecnologias na educação presencial e a distância**. Rio de Janeiro: GEN, 2016, p. 49-61.

_____. Movimento M - Caminhar ubíquo: Dispositivo de pesquisa- formação na cibercultura. In: Santos, E., & Rangel, L. **Caminhar na educação**: narrativas de aprendizagens, pesquisa e formação. Atena, 2020.

_____. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, Edméa O.; MADDALENA, T. L.; ROSSINI, T. Diário hipertextual on-line de pesquisa: uma experiência com o aplicativo Evernote. In: Edvaldo Couto, Cristiane Porto, Edméa Santos. (Org.). **App-Learning**: experiências de pesquisa e formação. 1ed.Salvador: EDUFBA, 2016. p. 93-108.

SANTOS, Edméa; MARTINS, Vivian. Formação docente para e pelo jogo na cibercultura: reflexões sobre a educação online a partir do game Comenius. In: SILVA, Bento Duarte; LENCASTRE, José Alberto; BENTO, Marco; OSÓRIO, António J. (Org.). (Org.). **Experiências e percepções de práticas pedagógicas com aprendizagem baseada em jogos e gamificação**. 1ed. Braga: Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIE), 2019, v. , p. 1-.

SANTOS, Edméa; WEBER, Aline. Educação e cibercultura: aprendizagem ubíqua no currículo da disciplina didática. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 285-303, jan./abr. 2013.

SANTOS, Edméa; SILVA, Marco. Desenho didático para educação online. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 79, p. 105-120, jan. 2009.

SANTOS, Gilberto B.; SILVA, Maiara S. Escrita colaborativa: Google Docs como mediador da produção escrita em aulas de inglês. In: **V Encontro Nacional de Iniciação à Docência**, Campina Grande, 2015.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: HUCITEC, 1996a. 308p.

_____. Por uma geografia cidadã: por uma epistemologia da existência. **Boletim Gaúcho de Geografia**, nº 21, Porto Alegre, 1996b, p. 7-14.

SANTOS, Rosemary. **Formação de formadores e educação superior na cibercultura: itinerâncias de Grupos de Pesquisa no Facebook**. 183 f. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. 1. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1998. 64p.

SEBRAE/RJ. **Painel regional: Baixada Fluminense I e II / Observatório Sebrae/RJ**. -- Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/RJ/Anexos/SebraePainel_BaixadaFluminense.pdf> Acesso em: 03 jun. 2021.

SELWYN, Neil. **Social media in higher education**. The Europa World of Learning. 2012, p. 1-10. Disponível em: <<http://www.educationarena.com/pdf/sample/sample-essay-selwyn.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2018.

SHELLER, Mimi, & URRY, John. The New Mobilities Paradigm. **Environment and Planning A: Economy and Space**, 38(2), 2006. p. 207–226. <https://doi.org/10.1068/a37268>

SILVA, Marco. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online. **TECCOGS: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, v. 4, p. 36, 2010.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2014

SIMMEL, G. A ponte e a porta. **Revista de Ciências Sociais - Política & Trabalho**, v. 12, p. 11-15, 9 dez. 1996.

SOARES, Maria da Conceição Silva. O audiovisual como dispositivo de pesquisas nos/com os cotidianos das escolas. **Revista Visualidades**. Goiânia, v. 14, n.1, p. 80-103, jan./jun. 2016.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del curriculum**. 3. ed. Madri: Morata, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

THE CITY OF COLUMBUS. **Columbus Art Walks**, 2021. Disponível em: <https://www.columbus.gov/publichealth/programs/Healthy-Places/Columbus-Art-Walks/> Acesso em: 04 mar. 2021.

TRANCOSO, M.; MARTINS, V. Sentidos na docência: o desafio do professorpesquisador nos processos de subjetivação. **Revista Periferia**, v. 11, p. 271-292, 2019.

VEIGA, E. **Paulo Freire**: como o legado do educador brasileiro é visto no exterior. BBC Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46830942> Acesso em 16 ago. 2020.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **Ironias do tempo**. Rio de Janeiro, RJ: Companhia das Letras, 2018.

VICTORIO FILHO, Aldo. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 28, p. 97-110, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves; SILVA, José Cláudio Sooma. Questões éticas na pesquisa sobre a própria prática ou no ambiente de trabalho. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Comissão de Ética (org.). **Ética e pesquisa em Educação**, v. 1. 1ed. Rio de Janeiro, 2019.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas canibais**: elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Cosac Naify. 1. ed., 2015.

UNESCO. Suspensão das aulas e resposta à COVID-19. Paris, 2020.

Disponível em: <[encurtador.com.br/iwCS3](https://www.unesco.org/pt/education/education-in-a-emergency)> Acesso em: 22 abr. 2020.

UNITED STATES CENSUS BUREAU. American Community Survey 5-Year Data (2009-2019), 2020. Disponível em:

<https://www.census.gov/data/developers/data-sets/acs-5year.html> Acesso em: 04 mar. 2021.

WEISER, Mark. The Computer for the 21st Century. **Scientific American**, 265, p. 94-104, 1991.

YUSOP, Farrah Dina; CORREIA, Ana-Paula. On becoming a civic-minded instructional designer: An ethnographic study of an instructional design experience. **British Journal of Educational Technology**, 45(5), 2014. p. 782-792.

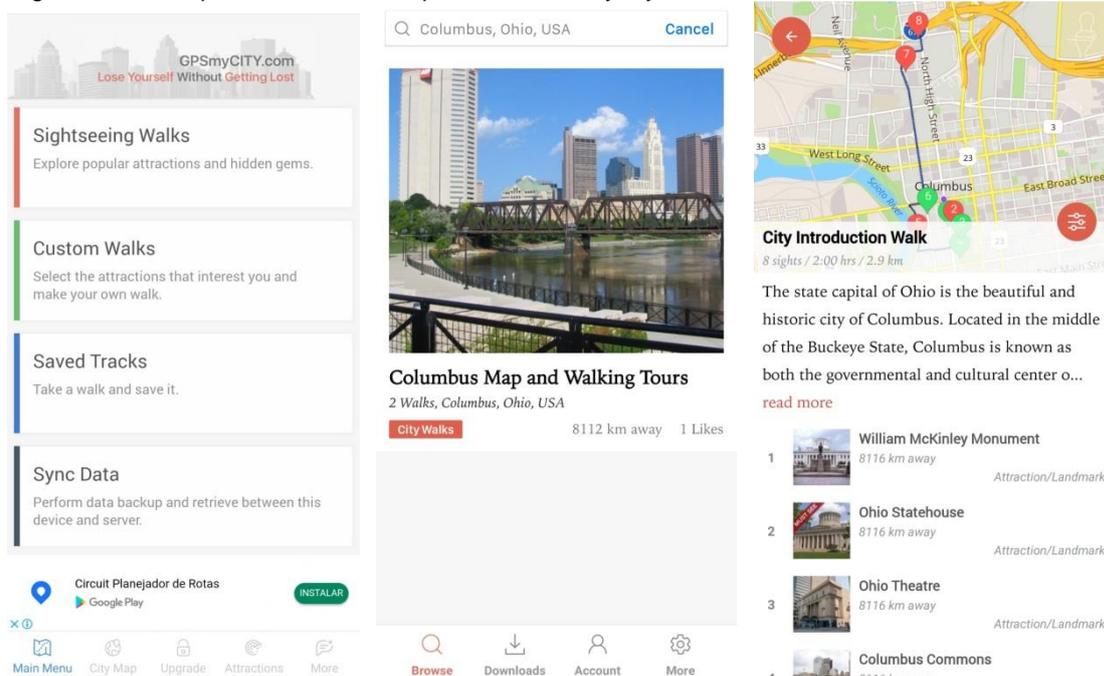
APÊNDICE A – Descrição dos aplicativos utilizados na pesquisa

Apresento a síntese das características principais dos aplicativos utilizados na pesquisa e exemplifico com imagens. Os primeiros são aplicativos que utilizei como pesquisadora e os demais como professora, do Edmodo em diante.

GPSmycity

GPSmycity é um aplicativo com mapeamento de pontos importantes das cidades de todo o mundo para visitação, passeios turísticos, caminhadas customizadas, trilhas e outras opções. Possui informações, fotos e mapa dos pontos mais importantes das cidades.

Figura 126 – Capturas de tela do aplicativo GPSmycity



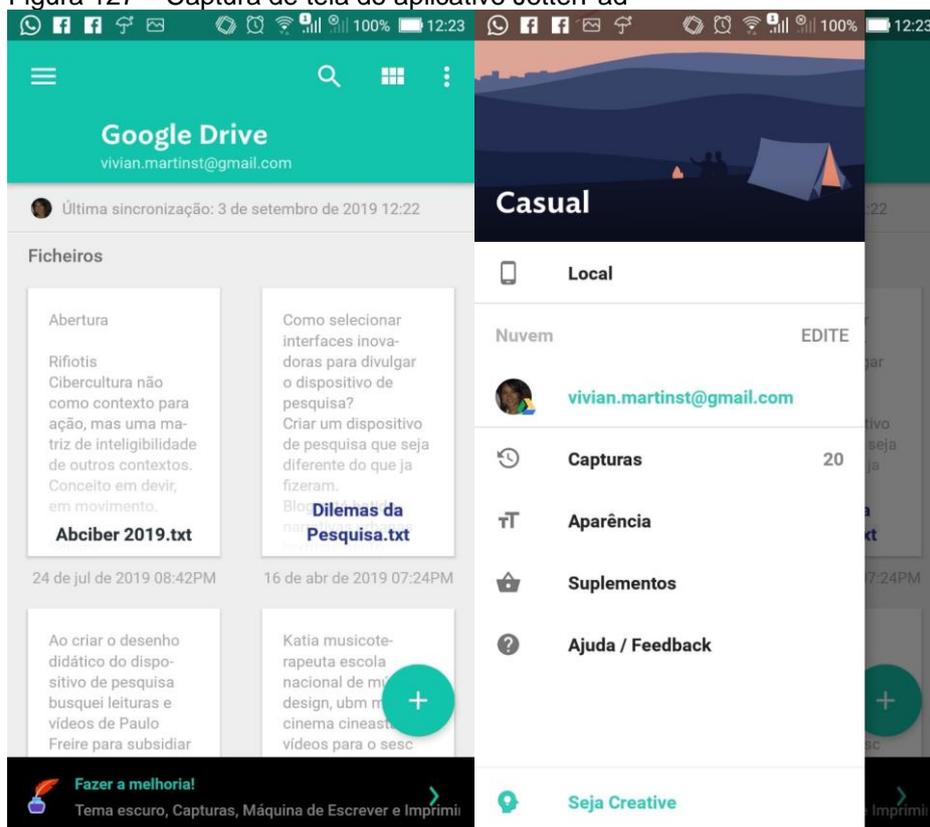
Fonte: dados da pesquisa.

JotterPad

O JotterPad é um aplicativo de edição de escrita que apresenta separação por estilos, contador de caracteres, dicionário interativo, diversas opções de formatação de texto com customização e é possível salvar os arquivos diretamente na nuvem, por meio de Dropbox ou Google Drive. Para melhor organização das produções, possui indicação da data da última edição realizada,

navegação pelas pastas na memória do aparelho, a disposição pela ordem de exibição dos arquivos e a personalização do intervalo do salvamento automático. É possível compartilhar em redes sociais ou por aplicativos de trocas de mensagem, como o WhatsApp. Também é possível transformar em código HTML e/ou exportar o arquivo em .RTF ou .DOCX.

Figura 127 – Captura de tela do aplicativo JotterPad



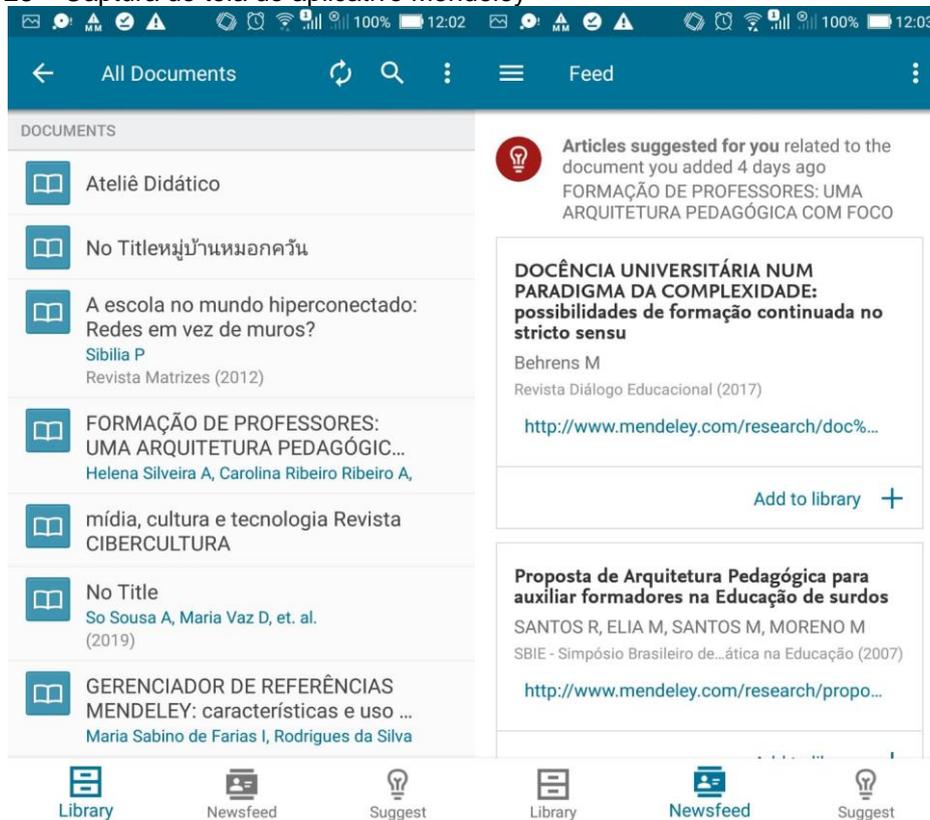
Fonte: dados da pesquisa.

Mendeley

O Mendeley é um software gratuito que contribui para a administração de dados de pesquisas em formato PDF. Gerencia arquivos eletrônicos como um repositório na nuvem; por apresentar versão mobile e desktop, possibilita acesso aos textos de qualquer dispositivo. Auxilia na normalização de citações e referências, gerando-as automaticamente. Disponibiliza um *feed* com sugestões de textos de acordo com nossas preferências. Possui uma rede acadêmica possibilitando a criação de grupos de compartilhamento de arquivos e encontro com pesquisadores por área. Infelizmente, a versão aplicativo do Mendeley foi descontinuada no último ano do doutorado. O aplicativo não está mais disponível

para download e quem já tem o aplicativo instalado no dispositivo móvel não consegue mais realizar a sincronização com a biblioteca desktop.

Figura 128 – Captura de tela do aplicativo Mendeley

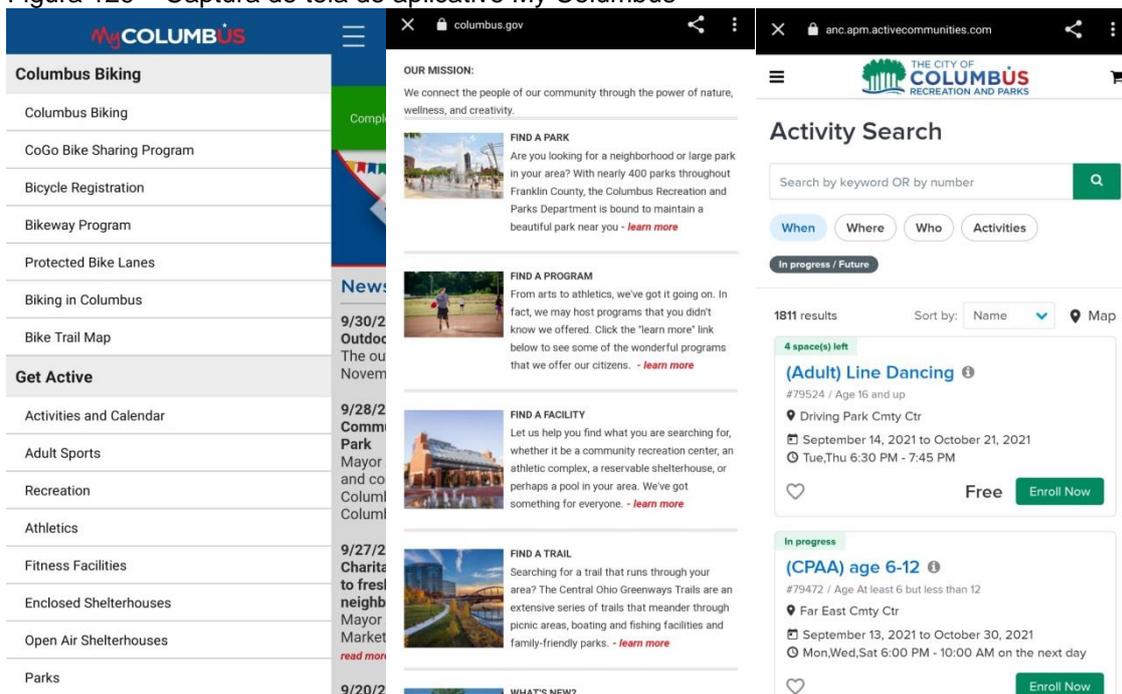


Fonte: dados da pesquisa.

My Columbus

O aplicativo My Columbus é muito completo e apresenta inúmeras possibilidades para um cidadão usufruir de sua cidade, como notícias, pagamentos ao município, divulgação de vagas de emprego, informações e projetos da prefeitura, transporte, estacionamento, o tráfego a vivo, dados sobre os bairros, encontrar eventos, locais para caminhada, turismo, lazer, alimentação, circuitos para andar de bicicleta, aulas em centros comunitários, atividades atléticas e artísticas ao ar livre e muitas outras informações importantes.

Figura 129 – Captura de tela do aplicativo My Columbus

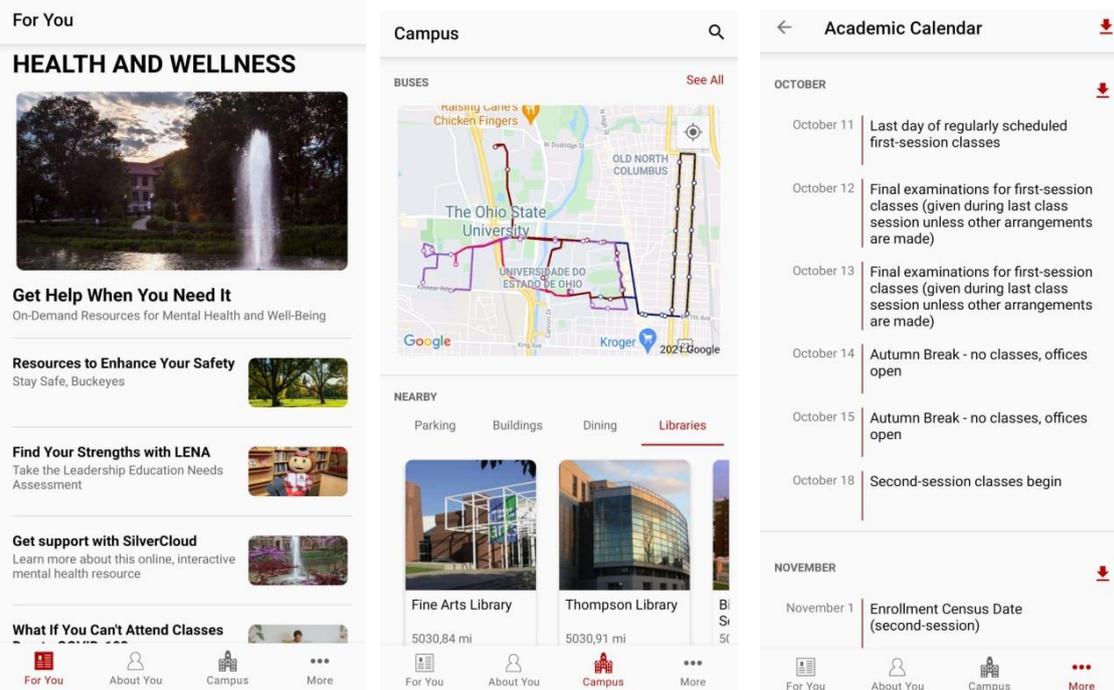


Fonte: dados da pesquisa.

Ohio State

O aplicativo Ohio State oferece todo tipo de suporte para os estudantes, desde a parte administrativa, passando pela acadêmica, questões pessoais e pelo lazer. É um aplicativo baseado em contexto, pois fornece informações baseadas na sua geolocalização, como qual é a biblioteca mais próxima de onde você está, eventos, paradas de ônibus, aulas e outros. Possui diversos serviços, destaque aqui os de saúde mental, como ajuda no controle da ansiedade, depressão, problemas com álcool, relacionamentos, traumas, onde o aplicativo oferece alarmes, botões de controle de uso, pedidos de ajuda, dentre outros.

Figura 130 – Captura de tela do aplicativo Ohio State

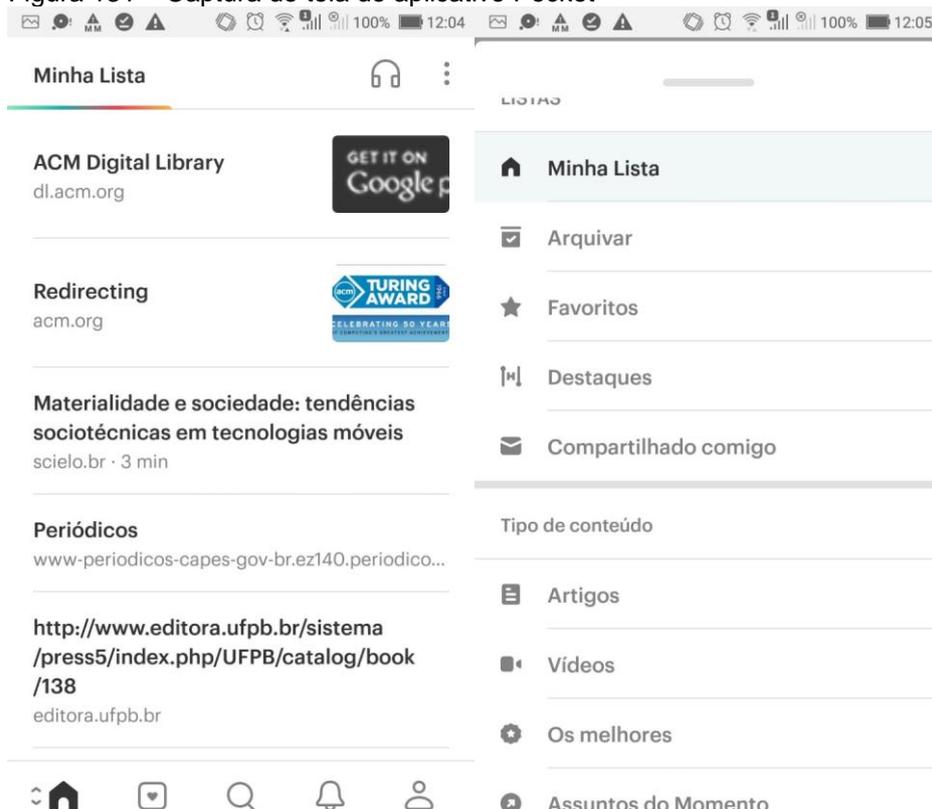


Fonte: dados da pesquisa.

Pocket

Pocket também é um software gratuito que contribui para a administração e armazenamento de dados de pesquisas em listas e tipos de conteúdo. Com layout simples e aparência personalizável (temas), possibilita salvar e organizar links para acesso posterior a partir de diferentes dispositivos mesmo que se esteja off-line (facilitando acesso em deslocamento). Transforma textos em áudios e possui uma curadoria de conteúdo com sugestões dos “melhores da web”.

Figura 131 – Captura de tela do aplicativo Pocket

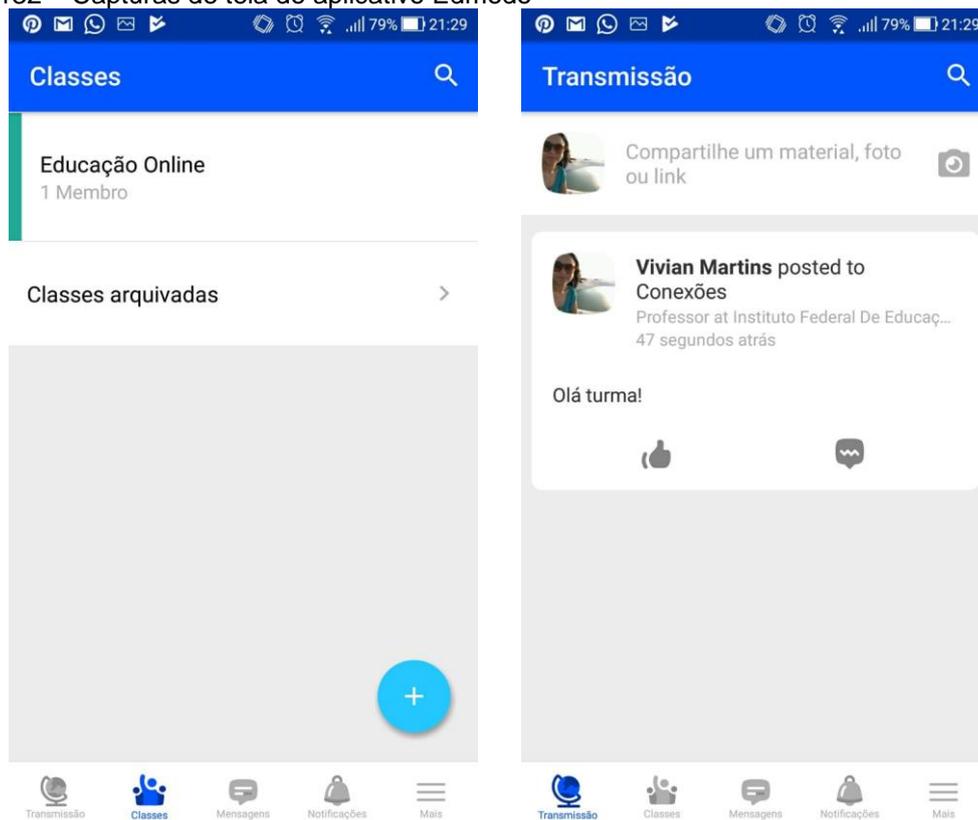


Fonte: dados da pesquisa.

Edmodo

O Edmodo é um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) criado para conectar educandos e docentes em colaboração, organizar conteúdos educacionais e permitir o acesso a tarefas, notas e mensagens. Apresenta uma interface similar ao Facebook, por isso também pode ser considerado uma rede social, que conecta pessoas, disponibiliza bibliotecas digitais, grupos de aprendizagens, enquetes, calendário, lista de chamada, entre outros recursos.

Figura 132 – Capturas de tela do aplicativo Edmodo

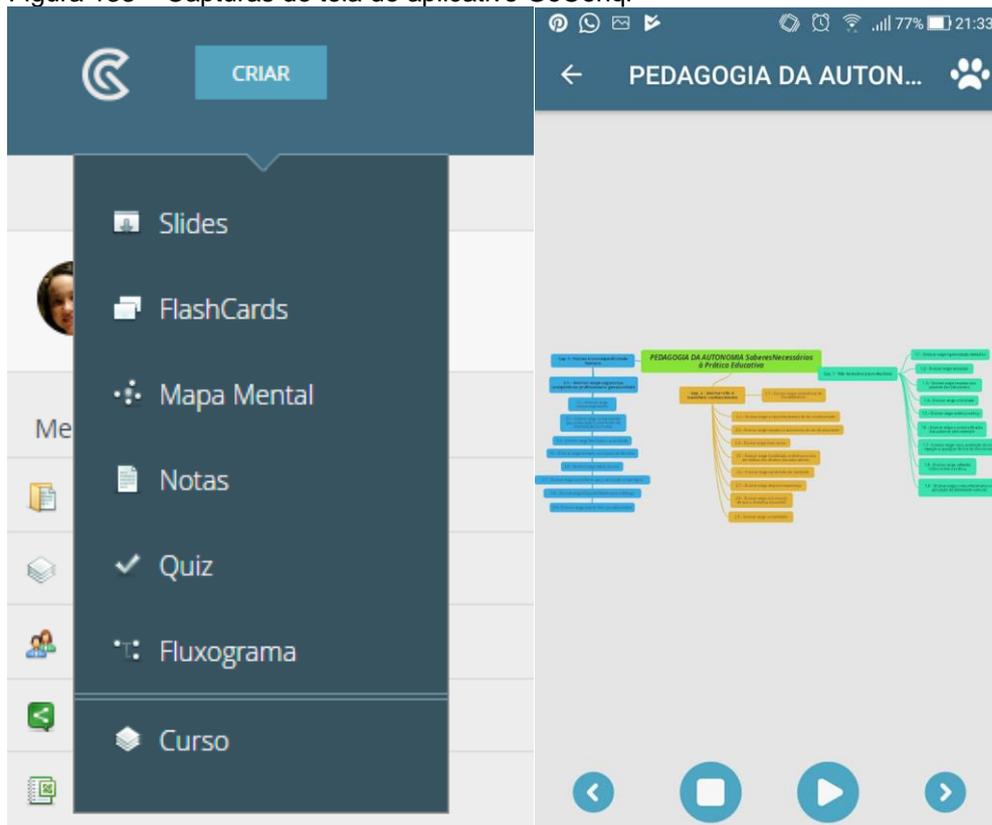


Fonte: dados da pesquisa.

GoConqr

É uma plataforma que permite que professores insiram a tecnologia em sala de aula usando mapas mentais, *flashcards*, *quizzes*, slides, fluxuogramas, notas e cursos, com a proposta da aprendizagem social e colaborativa ao se conectar com amigos, professores e educandos em grupos.

Figura 133 – Capturas de tela do aplicativo GoConqr

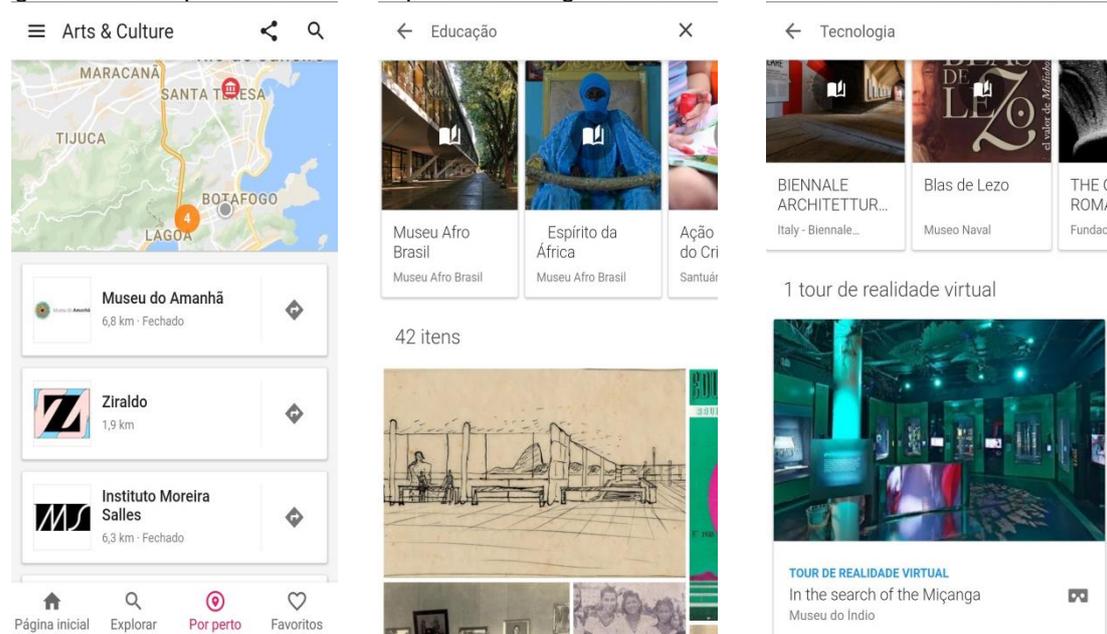


Fonte: dados da pesquisa.

Google Arts & Culture

O aplicativo concentra obras de arte, exposições de museus, tours guiados selecionados por especialistas, visitas em realidade virtual (com sincronia com o aplicativo Google Cardboard), que permite ao usuário criar favoritos e suas próprias coleções, compartilhar, filtrar por cor, período ou localidade, como museus e eventos culturais por perto. Possui um reconhecedor de arte, com informes sobre as obras de arte, apontando a câmera do celular para elas, mesmo que se esteja off-line (em museus selecionados).

Figura 134 – Capturas de tela do aplicativo Google Arts & Culture

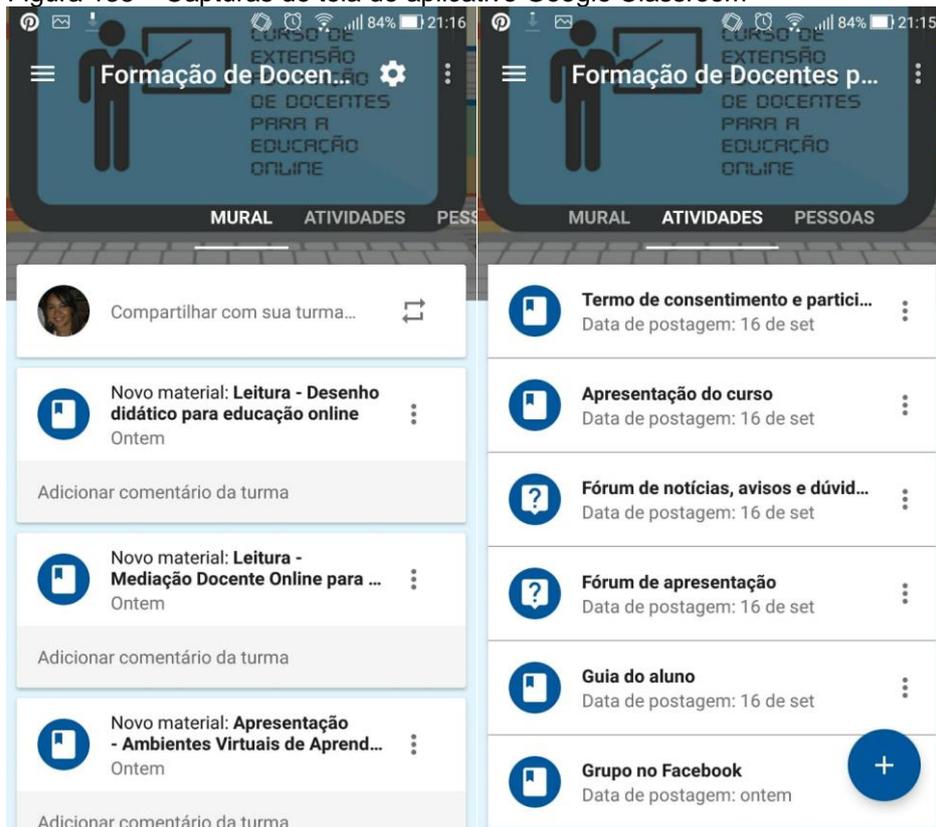


Fonte: dados da pesquisa.

Google Classroom

Google Classroom ou Google Sala de Aula é um sistema de gerenciamento de conteúdo digital gratuito com fins educacionais que disponibiliza um ambiente online para criação, distribuição de material didático em diversos formatos: fórum de conversação, mural de avisos, tarefas, perguntas, interatividade e avaliação de trabalhos, apresentados em tópicos específicos para módulos ou disciplinas. Por fazer parte da plataforma Google Education, possibilita a convergência com os outros aplicativos da Google, como Google Agenda, Gmail, Google Drive, Google Docs e outros.

Figura 135 – Capturas de tela do aplicativo Google Classroom

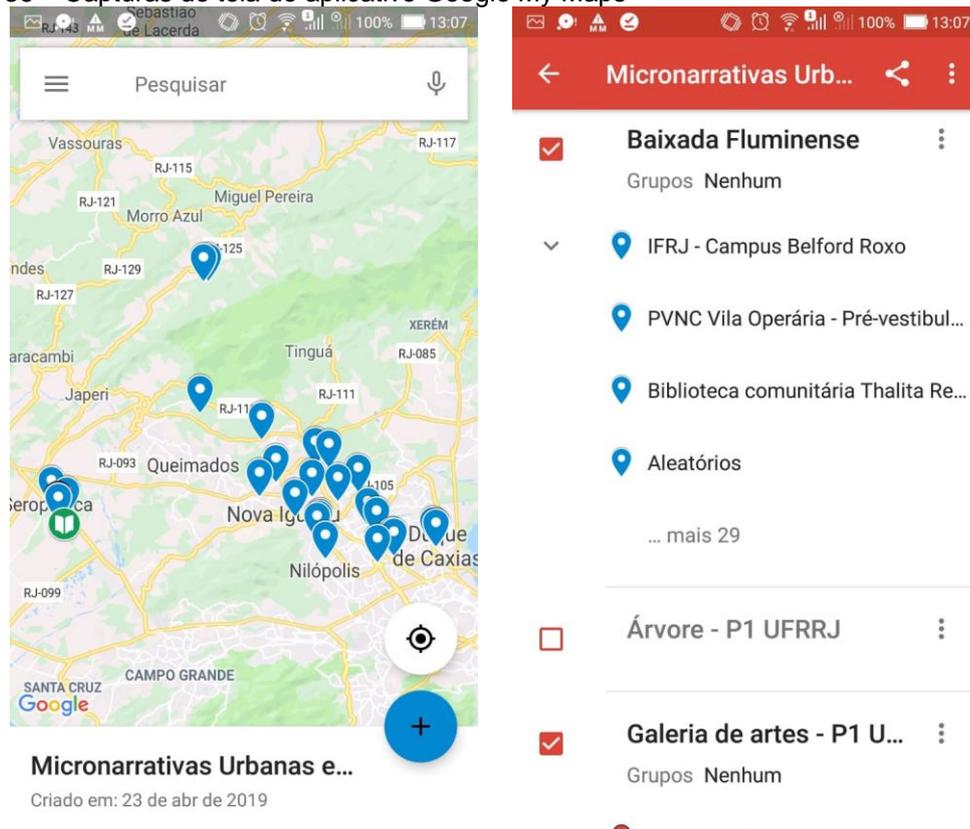


Fonte: dados da pesquisa.

Google My Maps

Possibilita a criação, a edição e o compartilhamento de mapas personalizados e colaborativos online. Como um repositório para armazenamento na nuvem, viabiliza a organização de diferentes mapas criados ou alterados, com a adição de pontos, desenhos, textos, fotos e vídeos. Permite ainda salvar mapas disponíveis na internet, pesquisar por lugares, adicionar pontos favoritos e importar mapas com base em planilhas. Além das funcionalidades descritas, também foi escolhido por apresentar a intuitividade e reunião com diversos serviços do Google.

Figura 136 – Capturas de tela do aplicativo Google My Maps

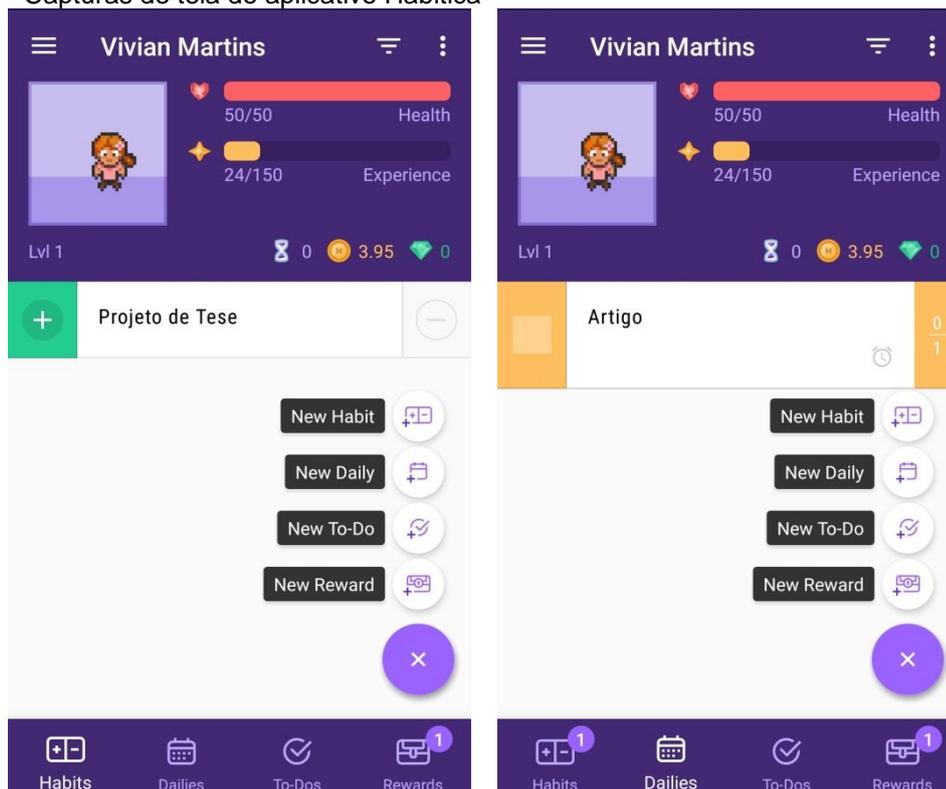


Fonte: dados da pesquisa.

Habitica

O aplicativo permite *gamificar* a execução das atividades pedagógicas. Além de poder criar um personagem customizado, o usuário do aplicativo pode utilizá-lo para trabalho, saúde, criatividade, times, educação e outros. Nele os educandos devem registrar as atividades didáticas em tarefas, mas também podem utilizar para hábitos e diários. Após a execução, sobe-se de nível, ganha-se recompensa e desbloqueiam-se recursos como armadura, animais de estimação e habilidades. O aplicativo promove a aprendizagem colaborativa, pois há a opção de combates de forma coletiva.

Figura 137 – Capturas de tela do aplicativo Habitica

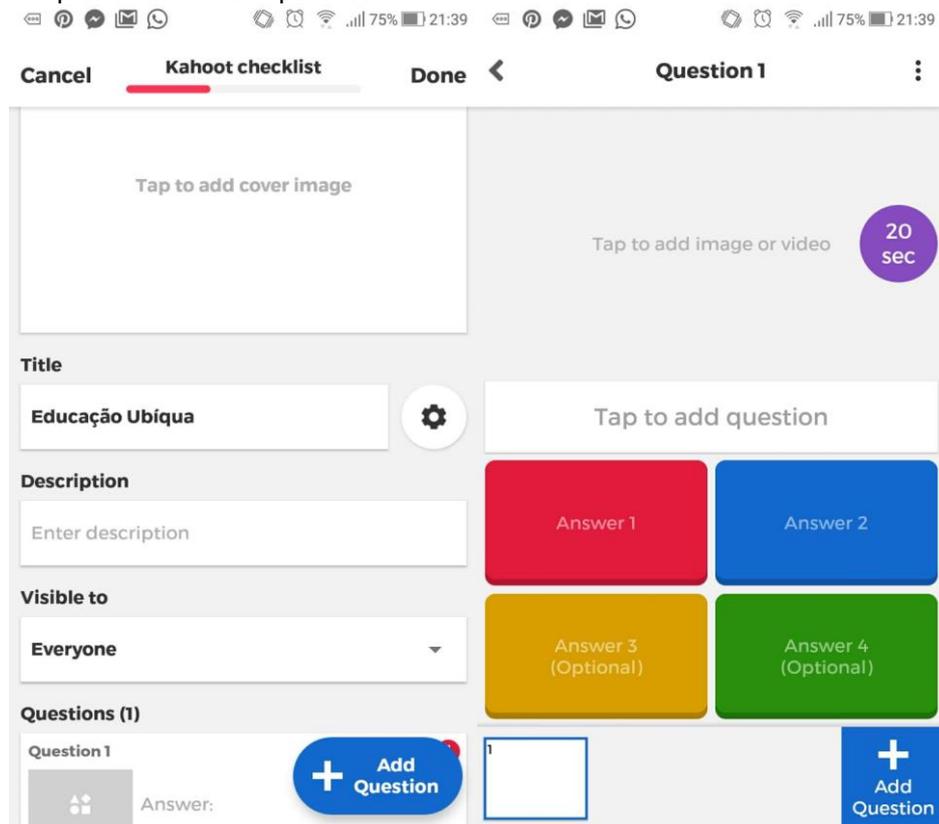


Fonte: dados da pesquisa.

Kahoot!

Kahoot! é um aplicativo gratuito de aprendizagem baseada em jogos que permite construir e aplicar questionários nos formatos *Quiz* (ferramenta de avaliação e que gera um ranking de alunos) ou *Survey* (que permite responder ao mesmo conjunto de questões, sem incluir rankings e não pressupondo a existência de respostas corretas). Com forte componente lúdico, dependendo do seu objetivo o usuário pode ou não incluir no processo alguma competição.

Figura 138 – Capturas de tela do aplicativo Kahoot

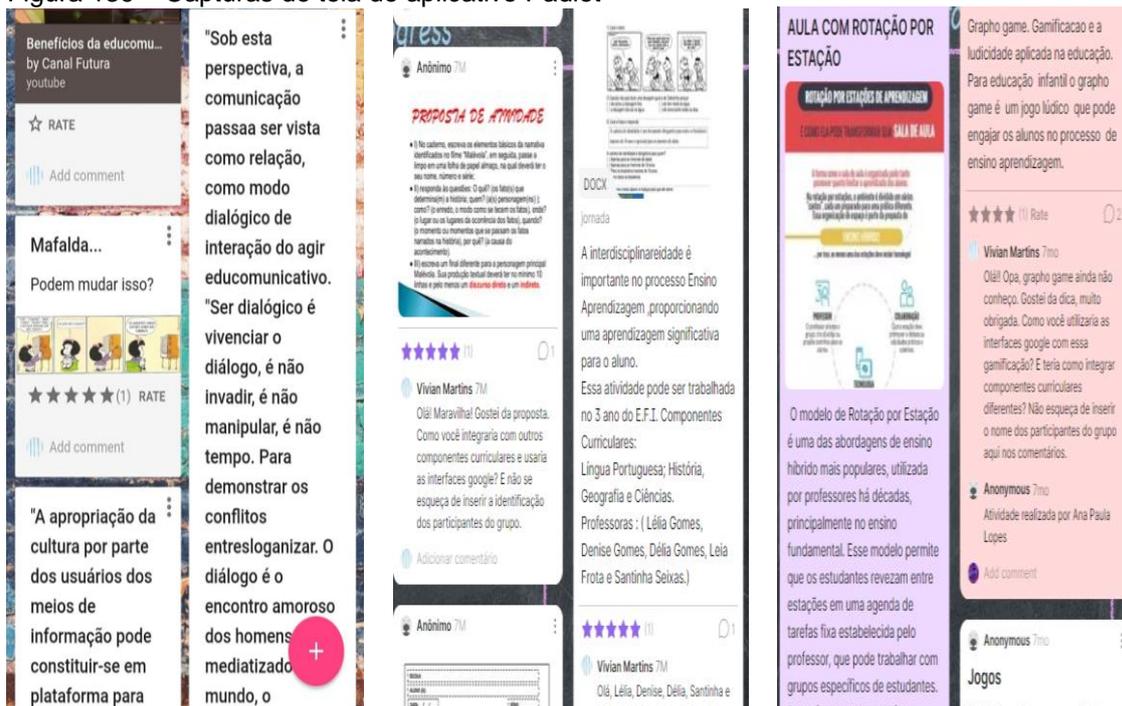


Fonte: dados da pesquisa.

Padlet

Padlet é uma tela digital, com o formato de mural online com papéis de parede e temas personalizados, para criar projetos, disponibilizar material didático, como vídeos, textos, imagens, sons. Apresenta uma interface aberta que pode ser utilizada para diversos fins, como: listas, quadros, cartões, feedbacks, portfólios, fóruns de discussão, *timelines*, *blogs*, planejamento educacional e outros. Disponibiliza blocos separados para o compartilhamento, podendo ser editado por vários colaboradores.

Figura 139 – Capturas de tela do aplicativo Padlet

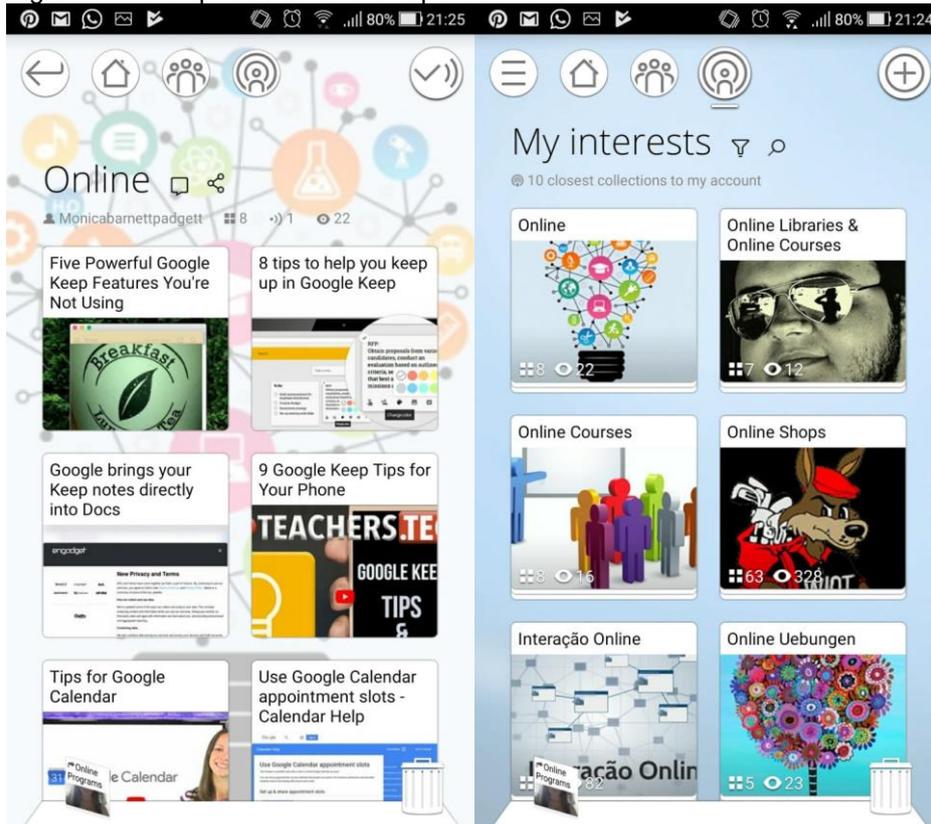


Fonte: dados da pesquisa.

Pearltrees

É um aplicativo de curadoria visual e colaborativa que permite aos usuários organizar, explorar e compartilhar qualquer URL que encontrem on-line, bem como fazer upload de fotos, arquivos e anotações pessoais. Possui uma interface visual que permite arrastar e organizar sites coletados e outros objetos digitais em coleções e sub-coleções em grupos, com uma curadoria colaborativa, usando-se um recurso chamado Pearltrees equipes. É um ambiente para recolher, organizar e partilhar conteúdos da internet.

Figura 140 – Capturas de tela do aplicativo Pearltrees

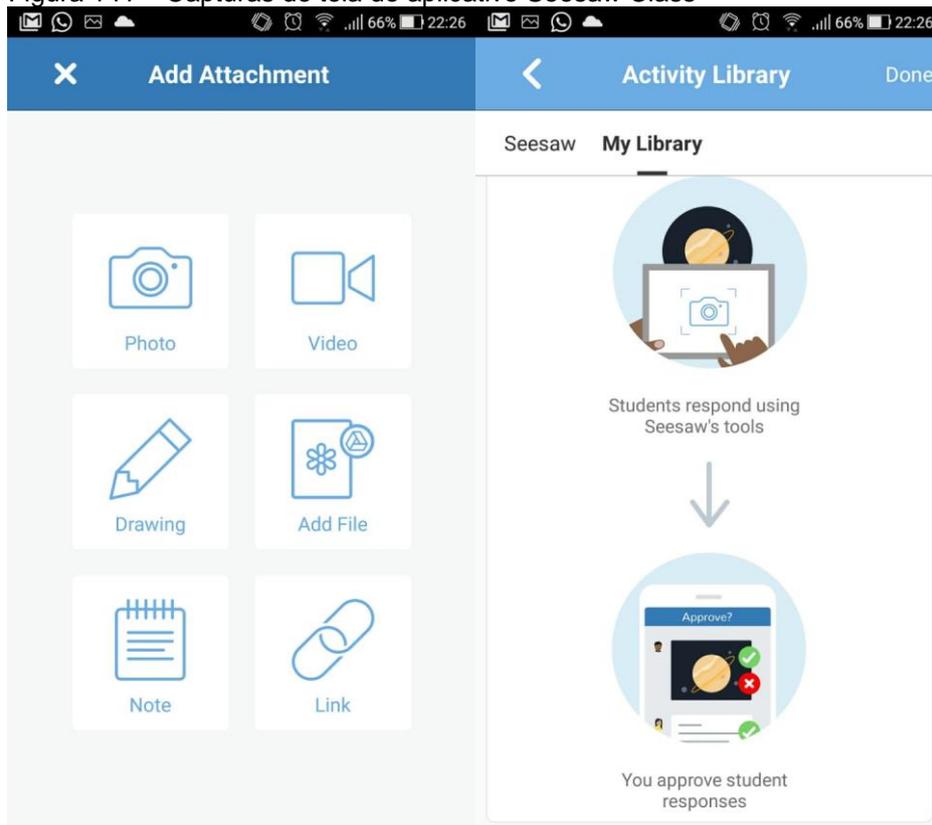


Fonte: dados da pesquisa.

Seesaw Class

Interface para criação de salas de aula virtuais, com a possibilidade de compartilhamento de fotos, vídeos, desenhos, arquivos, notas e links da internet entre educandos e professores, com a proposta de um curso, portfólio ou revista online.

Figura 141 – Capturas de tela do aplicativo Seesaw Class

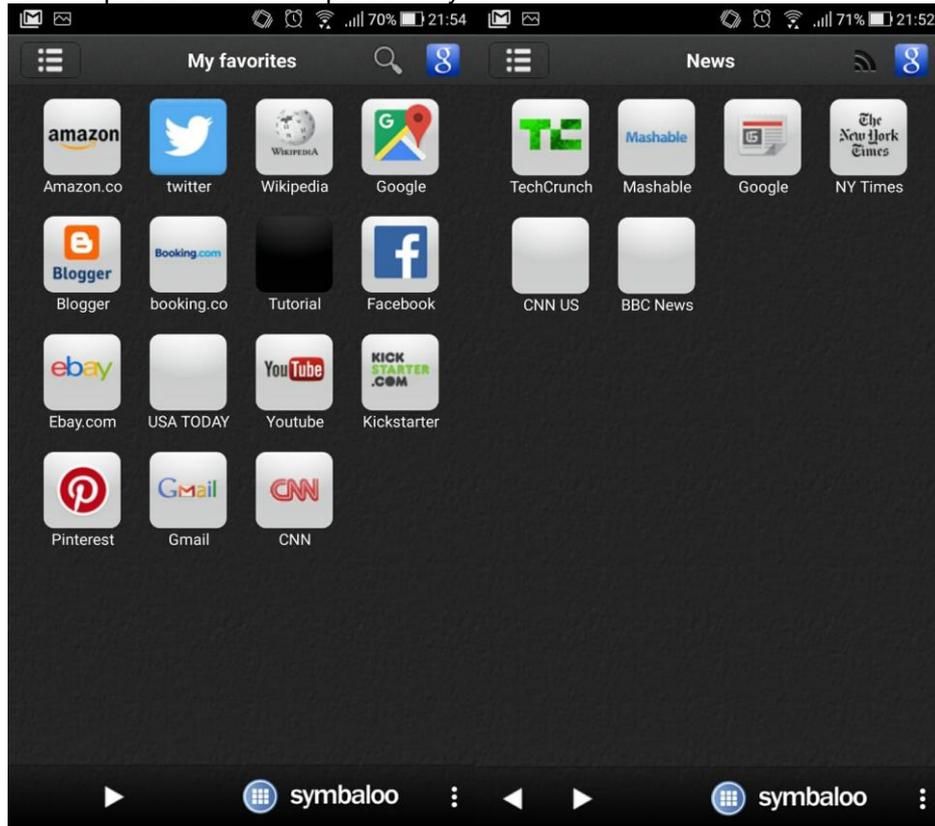


Fonte: dados da pesquisa.

Symboloo

É um aplicativo baseado na nuvem que permite aos usuários organizar e categorizar links da internet na forma de botões, que criam uma área de trabalho virtual personalizada acessível a partir de qualquer dispositivo com conexão à Internet. Similar ao Pocket, é usado principalmente como ambiente de organização de conteúdos online.

Figura 142 – Capturas de tela do aplicativo Symbaloo



Fonte: dados da pesquisa.

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa

Eu, _____ aceito participar da pesquisa institucional referente ao PROCIÊNCIA – IFRJ (2018-2019) da professora e pesquisadora Vivian Martins, docente do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). A pesquisa é intitulada “*App-teaching*: por uma pedagogia da hipermobilidade” e o método é a pesquisa-formação na cibercultura, onde processos formativos e pesquisas são realizados em conjunto, buscando compreender fenômenos emergentes da sociedade contemporânea.

Declaro que concordo com a divulgação, nos resultados da pesquisa, da minha imagem, das minhas narrativas, bem como compartilho os direitos das minhas produções que forem realizadas e captadas ao longo do curso Formação Docente para Comunicação, Cultura e Arte ou do curso Formação de docentes para a educação online.

() Autorizo / () Não autorizo

() Autorizo que meu nome seja divulgado nos resultados da pesquisa, comprometendo-se, a pesquisadora, a utilizar as informações que prestarei somente para os propósitos informados.

Dados do participante:

Telefone:	
Email:	
Identificação:	Órgão emissor:

Rio de Janeiro, de de 2019.

Assinatura