

RECONFIGURAÇÕES DOCENTES

EXPERIÊNCIAS COM MODALIDADES EDUCACIONAIS E TECNOLOGIAS
DIGITAIS EM INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS DE ENSINO SUPERIOR

PAULA LEMOS SILVEIRA



Paula Lemos Silveira

Reconfigurações docentes:

experiências com modalidades educacionais
e tecnologias digitais em Instituições Comunitárias
de Ensino Superior

© Vecher EduCom, 2023.

Direitos reservados aos autores,
ainda responsáveis pelo conteúdo.

Vecher

Avenida Paulista, 171, 4º andar
CEP 01.311-904
São Paulo, SP
www.vecher.com.br

ISBN: 978-65-84591-20-2

DOI: 10.29327/5252231

Conselho Editorial

Dra. Clárisse Ismério (Urcamp)
Presidenta

Dr. Fábio Steyer (UEPG)

Dra. Lucia Giraffa (PUC-RS)

Dra. Maria Elizia Borges (UFG)

Dr. Márcio Noronha (UFRGS/UFG)

Dr. Daniel Sperb (ATITUS)

Dra. Fernanda Pedrazzi (UFSM)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Lumos Assessoria Editorial
Bibliotecária: Priscila Pena Machado CRB-7/6971

S587 Silveira, Paula Lemos.

Reconfigurações docentes : experiências com modalidades
educacionais e tecnologias digitais em instituições
comunitárias de ensino superior [recurso eletrônico] /
Paula Lemos Silveira. — São Paulo : Vecher, 2023.

Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-84591-20-2

1. Educação - Efeito das inovações tecnológicas.
2. Tecnologia educacional. 3. Método de projeto no ensino.
4. Prática de ensino. 5. Ensino híbrido. 6. Professores -
Formação. I. Título.

CDD23: 371.334

AGRADECIMENTOS

Agradeço de imediato ao meu querido professor orientador: Felipe Gustsack, por escrever comigo, fazendo conexões de luz, pautados em algumas rotas das tecnologias digitais virtuais, percorrendo os caminhos da docência, seguindo a estrada do pensamento complexo. Nesse processo, partirmos não como viajantes, ao considerarmos a metáfora de Nietzsche segundo a qual temos a possibilidade de escolhermos sermos somente os viajantes, não adotamos caminhos, optamos por desvendar percursos como andarilhos, desafiados a irmos mais além, refletindo sobre as tecnologias digitais, que são urgentes para docência com mudanças de rotas constantes que nos desacomodam e ao mesmo tempo nos constituem com uma extensão do corpo.

Agradeço por ter em meu caminho todos os docentes, a equipe diretiva da Universidade de Santa Cruz do Sul, os gestores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisc; nesses espaços, convivi com pessoas tão queridas, carinhosas, dedicadas, sempre com atitudes e ações que nos possibilitaram, aliviar a pesada carga durante o percurso.

Agradeço aos colegas do grupo de pesquisa LinCE (Linguagem, Cultura e Educação), verdadeiro grupo de apoio que nos dá sustentabilidade durante a caminhada na descoberta de novas rotas como possibilidades de escrita.

Agradeço à família URCAMP que me apoiou para a realização do sonho do Doutorado e do desafio da escrita de uma tese, extensivo à gestão, colegas, amigos, funcionários, alunos com os quais trilhamos passos rumo à docência virtual, diante de uma transformação digital, pois, como humanos comprometidos nesse processo de conversão, sabemos que estamos juntos em uma mesma caminhada.

Paula Lemos Silveira¹

¹ Doutora e Mestra em Educação (Unisc). Especialista em Educação: Aspectos Legais e Metodológicos (Urcamp). MBA em Educação Híbrida, Metodologias Ativas e Gestão da Aprendizagem (UniAmérica). Bacharel em Informática (Urcamp).

Dedicatória

Dedico este livro aos meus pais, que me deram educação, às minhas irmãs, à minha sobrinha, ao meu marido cuidadoso, apoiadores de minha caminhada por horas doce, noutras amarga.¹

¹ Livro baseado na tese de Doutorado da autora.

SUMÁRIO

PRIMEROS PASSOS E NARRATIVAS	7
Narrativas de Paula	13
Era uma vez no país das maravilhas da docência digital	17
Mapas da floresta: capítulos do livro	23
PERCURSOS DA EDUCAÇÃO E AS (RE)CONFIGURAÇÕES DA PEDAGOGIA DO VÍRUS	26
CAMINHOS METODOLÓGICOS	39
Etapas e colaboradores da pesquisa	47
CURVAS DA INOVAÇÃO EM IES COMUNITÁRIAS DO COMUNG	49
ALTOS E BAIXOS DE EXPERIÊNCIAS DOCENTES NOS NAPS DO COMUNG	59
MANEIRAS DE CAMINHAR: EXPERIÊNCIAS	73
VISUALIZANDO MARGENS: IES, DOCÊNCIAS E MODALIDADES	83
PERCURSOS: MODALIDADES EDUCACIONAIS E TECNOLOGIAS	93
Sentidos do presencial	100
Mapas do <i>online</i>	103
Trajetória híbrida	106
ROTEIROS: FUTURISMO E TECNOLOGIAS EMERGENTES	112
Metodologias e práticas ativas	118
Hibridismo tecnológico digital	122
Mundos digitais: ambientes virtuais imersivos	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	138

Primeiros passos e narrativas

*A escrita é um longo caminho
como uma estrada sem fim,
escrevo o que o tempo me permite escrever,
com início em um vácuo sem um fim,
em que na verdade, nunca escrevi tanto,
tudo aquilo que está em mim.
(SILVEIRA, 2020)*

Ao apresentar este livro, trago a palavra caminho que foi utilizada como metáfora, pois a escrita fez um longo percurso por uma estrada sem fim, em que foi preciso, por diversas vezes, parar, respirar, observar outras dimensões, depois voltar ao trajeto de elaboração textual, repensando tudo aquilo que já estava presente nos traços iniciais da pesquisa. Com relação ao estudo realizado, ficaram as certezas de que não havia uma verdade para encontrar, nem uma resposta a buscar, pois estas também podem ser inventadas. Mas certamente houve reflexões - que podem ser entendidas como verdades - às quais o estudo me levou. Uma delas confirmou para mim a ideia de que se pesquisa como quem entra em uma caminhada, como quem brinca de contar histórias, em que o caminhante não tem um caminho definido e, à sua maneira, ele o delineia ao caminhar. Dessa maneira, exercita-se na afinação de sentidos, tarefa na qual também se insere e própria escrita da pesquisa que se funde ao escrever, que improvisa encontros, criando reencontros ao descrevê-los.

Em alguns momentos, em busca do melhor caminho, sinto-me um pouco Paula e um pouco Alice, no país das maravilhas, cujos destaques principais da obra são seus personagens (CARROL, 1965). Todos carregados de subjetividades, símbolos, enigmas que escondem significados. Como quem brinca, o autor conta uma história a partir de uma garota, cuja trama subverte fantasias tradicionais, quebra a lógica, principalmente pelo absurdo, retratando uma viagem em que Alice tenta retornar para sua casa e é esse ponto com o qual me identifico. Os caminhos percorridos pela pesquisa foram me aproximando dessa narrativa ficcional, pois, ao observar as narrativas dos professores, fui percebendo que alguns novos percursos, outras trilhas vieram se desenhando e me fazendo constituir um pouco Alice: para onde ir? A Alice não sabe e desconhece o caminho, mas a história mostra que é quando estamos perdidos que temos a liberdade de nos encontrarmos.

No primeiro capítulo do livro, a Alice estava cansada por não ter o que fazer, estava sentada ao lado da irmã, olhava o seu livro, sem imagens, apenas texto e se perguntava: para que serve um livro? Identifico-me com Alice ao tentar compreender a escrita deste livro e me remeto ao passado, pois tenho uma irmã dois anos mais velha do que eu e que conseqüentemente aprendeu a leitura primeiro. Ao seu lado eu ficava procurando compreender a escrita através dos livros infantis que ela trazia. Ficava sentada ao lado, procurando compreender a história e uma delas era a de Alice. Essa personagem, ao tentar fugir e perseguir o coelho falante, ao mesmo tempo em que procurava compreender o percurso, cai lentamente em um buraco, na terra do nunca. Mas, ao terminar a queda, é que ela se depara com mapas e percursos.

Caminhar pela Educação é como encontrar o calendário de fatos de Alice, com imagens postas que irão indicar o que pode acontecer. O atual panorama educacional se apresenta como uma imagem posta, em uma direção: anda aceleradamente através das tecnologias. Diante dela somos remetidos a pensar na vida, em que tudo tem início com dúvida semelhante àquela que nos invade a alma. Quando em busca de um percurso ou trilha, entramos em um labirinto sem fim e, nesse exato momento, precisamos decidir qual caminho seguir, ou seja: para onde ir?

Novamente Paula, como Alice, percebe que não sabe o caminho, que qualquer um serve, mas, em meu íntimo, no meu jeito Paula de ser, sei qual o primeiro caminho que devo seguir: focar na temática de pesquisa, que é a docência, procurando compreender não apenas o tema, mas também como trilhar os percursos dessa travessia. Assim, venho desbravando o desconhecido, já que sou a andarilha dessas trilhas, responsável por essa escrita, que não tem um fim, e por minha própria história narrada sobre tudo aquilo que ainda está em mim. O segundo caminho que percorri diz respeito às Tecnologias Digitais (TD), principalmente as virtuais, que operam de maneira *online* e que são, para além de ferramentas de operação, extensões da minha humanidade, funcionando como bússolas que me orientam e direcionam nessa travessia enquanto invenção. Nessa caminhada, percebi que, se eu não as utilizar de maneira plausível, estagnarei, parada, à beira do percurso.

Assim, para a realização deste livro, tracei mapas, rotas, percursos, planos de estudo que não desistem de despertar a curiosidade, instigando a busca, pois minha tentativa foi a de conduzir quem me lê por um caminho plausível ou até mesmo o melhor caminho. Escrever um texto de maneira adequada, para um livro, também implica colocá-lo na trilha da compreensão de toda uma problemática que se quer desbravar. Com relação à angústia das escolhas, posso compreendê-la como aquilo que me motiva, como pesquisadora, a iniciar a jornada de uma escrita com explicitações, conceitos e ressalvas. Basta ver que todo o trabalho desta natureza, dito científico, tem início na introdução, com uma breve apresentação que objetiva indicar caminhos que são (e estão sendo) traçados, apontando outras possibilidades diante da nova paisagem que se apresenta. Caminhos que se inscrevem em um longo percurso, objetivando e justificando alguns trajetos, abandonando outros e dessa maneira, reforçando os percursos que vão surgindo como opção adequada para pensar com a minha pesquisa.

Durante a caminhada, escolhas estão sendo feitas e, caso fosse necessário retornar o caminho, pela mesma estrada, é muito provável que alguns percursos fossem modificados. Ao ingressar na vastidão desse caminho, muitas vezes tortuoso, que cerca a própria escrita do livro, surge esse trajeto reflexivo que está sendo construído, escrito, fruto de um pensar decorrente das possibilidades que se apresentaram a todo tempo em caráter de decisão. Sendo assim, esse texto, elaborado como introdução, serve para firmar a base desta pesquisa no limite do que é possível, apresentando pressupostos teóricos, bem como a estratégia metodológica escolhida.

Dessa maneira, seguindo rotas pautadas em aproximações entre Educação, docência e tecnologias digitais, percorro algumas reconfigurações transitórias, seguindo a estrada do pensamento complexo, como andarilha desse processo de conhecer. Em uma releitura de algumas passagens de Nietzsche (2019), ou seguimos somente como viajantes, com um caminho pronto, meta estabelecida, padronizada, ou caminhamos como andarilhos, desafiados a irmos mais além. Como andarilha do conhecimento, trago reflexões sobre as tecnologias digitais, tão importantes para a docência, com mudanças de rotas constantes que nos desacomodam e, ao mesmo tempo, se constituem como extensão do ser humano.

Dessa maneira, novamente me remeto a Alice em sua conversa com o gato Cheshire: Qual caminho devo tomar para sair daqui? Como resposta o gato fala: Isso depende muito para onde você quer ir. Sendo assim, você que me acompanha nessa leitura, sugiro que aceite e saboreie essa condição de ser também um/a andarilho/a, percorrendo as imersões na gênese da complexidade, alçando voos pelas perspectivas do pensamento complexo nessa relação da Educação com as tecnologias. A nossa base, o ponto de partida é a Teoria da Complexidade.

Mas o que é Complexidade?

É uma teoria, um conjunto de princípios que me ajudam a ver, escutar, cheirar, tocar e saborear os fenômenos da vida e como eles se entrelaçam em múltiplas redes de sentido para me oferecer uma compreensão do mundo nos mais diversos níveis. Gosto da complexidade porque me possibilita pensar fenômenos sensíveis a toda relação, ou seja, buscar um entendimento das características do que é complexo - do mundo vivo em seu fluxo permanente. O que é complexo sempre é de difícil compreensão, pois a complexidade não separa o mundo externo do mundo interno e, ao vivenciar, agir segundo uma metodologia complexa, experimentamos abordagens diversas do conhecimento, as ciências que se modificaram e se modificam constantemente com relação aos objetos e seus tempos, oportunizando reflexões sobre o não habitual, horizontes de extensão das possibilidades que as tecnologias digitais nos proporcionam no âmbito científico, profissional, assim como no entretenimento e no social.

A quem andarilha comigo por aqui, que não se importa para onde ir, então não importa qual caminho que se escolha, visibilizando o panorama, busco o horizonte, em que reporto meu destaque para a grandeza da vida diante dos nossos olhos. E, sobretudo, reporto-me à liberdade

que o espaço virtual nos proporciona, considerando que a vida é um dos elementos mais complexos comparado ao que se passa em uma tela de computador, compondo espaços particulares que talvez possamos habitar. Estamos, ainda assim, compondo um espaço indefinido. Afinal, como venho propondo, o caminho se conhece andando.

Nessa perspectiva, busco compreender algumas obras propostas pelo filósofo Morin (2005a; 2005b), as quais compõem os métodos. Método, para ele, é uma atividade pensante que vai compondo teorias, que não são conhecimentos, mas a possibilidade de alcançá-los, que não são também solução de problemas, mas a possibilidade de pensar a respeito do que nos provoca pensar. Procuo perceber essa noção de método como um conceito do paradigma da complexidade, isto é, como um conceito operador que me ajuda a traduzir experiências vividas e refletir a respeito delas, que me convida, enquanto investigadora, a questionar o objeto investigado através de interações constituintes de sua estrutura que emerge entre a percepção (teoria) e o caminho da compreensão (método), do conhecimento. Ou seja, que possibilita ver, nos fenômenos e seus fluxos na minha existência, algo de inovador, inédito, inusitado e, assim, o caminho, o caminhar, o caminhante constituem-se em um só, através das metáforas e da busca de sentidos que as teorias vão sendo compreendidas na complexidade.

Ao narrar meu caminho nessa escrita em primeira pessoa, ao mesmo tempo como produtora da minha narrativa, sinto-me responsável por assumir alguns riscos nessa caminhada, sendo um pouco Paula e também Alice. Penso ser importante narrar a minha trajetória acadêmica, o que me constitui como ser docente, pautada pela complexidade em uma escrita de si, do lugar em que estou falando. Partindo das experiências que vivenciei, selecionei alguns momentos da minha trajetória de vida que me permitem compreender o processo de constituição da proposta de investigação desta pesquisa. Parece-me compreensível e é importante registrar, como docente, que se trata, antes de tudo, de um estudo em fluxo que remete ao vivido, em que as narrativas dos meus percursos experienciados, como docente, também possam contribuir com outros docentes.

Ao trilhar diferentes caminhos por meio da potência da educação, em que dedico essa obra para todos os educadores, Paulas e Alices que acreditam na Educação, vamos percebendo mundos novos - ou outras maneiras de ver e compreender o mundo - e isso é bom. Não que o mundo antigo tenha que ficar ou ser abandonado, mas repensado segundo outros destinos possíveis para as vivências experienciadas em diferentes modalidades educacionais. Ao refletir sobre a prática docente no trabalho com competências e habilidades - por exemplo -, que desenvolvem autonomia nos discentes, um dos grandes aliados é o afeto, que age no corpo, e na mente, durante o processo de aprendizagem em que nestas reflexões busco relacionar à práxis educacional, à teoria dos afetos de Spinoza (2019) já que a cada aula, afetamos e somos afetados, por paixões alegres, reforçando a potência de agir. Tanto no espaço presencial como no virtual, essa potência do agir, iluminada pelos afetos, não deixa de existir apesar de ser diferente, pois ambos os espaços perpassam emoções reais, afecções do corpo, da mente humana, pelas quais sua potência de agir é aumentada, diminuída, provocada, negada, afetando nosso comportamento

nas relações, modificando a nossa força de agir. Neles nos remetemos para refletir sobre as possibilidades de potência que as tecnologias digitais nos proporcionam, nos liberando para além de muitas coisas que nos limitam quando estamos fora deste contexto, e vice-versa.

A educação, desde sempre, constitui-se por diferentes transformações nesses percursos humanos entre o velho e o novo. Por meio das mudanças que ocorrem o tempo todo nos modos de fazer, nos tempos, nos espaços pedagógicos, a educação formal vem se reinventando, ou seja, reconfigurando-se especialmente em função da virtualização. Um dos espaços mais visualizados e vividos nos últimos tempos: o virtual, mediado por tecnologias que operam de acordo com a diversidade das ações humanas, numa construção libertadora, permite-nos (re)visitar com outros olhares a crítica transformadora em busca da autonomia, considerando a complexidade dos organismos e a dinâmica da relação interdependente sujeito-objeto com a sociedade e o ecossistema.

Dessa maneira, emergem caminhos nos quais o virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual, pois o virtual é real, sendo que o tempo e o espaço é que se relativizam devido às tecnologias digitais que proporcionam inúmeras possibilidades para a interação, a comunicação, através da fala, e da escrita que é, apesar de muitas hibridizações multimodais, uma das tipologias textuais predominantes. O virtual vem da palavra *virtus*, que indica potência, força, potencializando o ensinar, o aprender, em uma sincronicidade com a sensacional abertura para o novo, que acontece no devir educacional em busca do conhecimento. Nessa abordagem, adoto o termo virtual como aquele que remete ao fenômeno que existe como potência e não como o antônimo ou contrário da palavra real. Assim, virtual não é uma oposição ao real ou uma ilusão, pois tudo que perpassa pelas redes são movimentos, aparatos, que inauguram sensações, sentimentos reais (LÉVY, 1996, p.15).

As próprias Tecnologias Digitais (TDs) rompem com a educação formal presencial rumo a uma educação inovadora, que envolve a perspectiva da invenção de novas ideias, trazendo contribuições para o processo de ensino e aprendizagem através dos sistemas. As TDs podem levar a vida humana para esses espaços outros da educação possível, de maneira efetiva e (re)configurativa do mundo 'real' em que habitamos. Tanto o mundo real quanto o mundo virtual existem, pois neles habitam seres humanos envolvidos nesses processos intencionais de transformação, de educação.

Tomada por Alice, percebo muitas possibilidades e também dúvidas nesses espaços virtuais em que a aprendizagem se abre através de trilhas minuciosamente arquitetadas pelos docentes, e que os discentes podem percorrer. E, podem fazer isso, escolhendo caminhos para melhor inserir-se no cotidiano daquela realidade educacional que se apresenta como exigência frente às atuais demandas sociais. Assim vem se dando a inserção de Tecnologias Digitais Virtuais (TDVs), seja na prática pedagógica de nativos ou de imigrantes digitais, como em um círculo virtuoso do aprender a aprender. Então, meus amigos caminhantes, como se sentiria a Alice diante dessas tecnologias, em mundos, em espaços virtuais, que emergem da experiência do outro sendo que ela se deslumbrou com o país das maravilhas enquanto espaço de aventura e aprendizagem?

Nesse período, vivemos o trabalho docente chamado *Home Office* devido à pandemia originada pelo Covid-19, que causa infecção respiratória grave e que trouxe o distanciamento físico-social entre as pessoas e em consequência o chamado ensino remoto. Ainda que eu seja, assumidamente, uma defensora da incorporação das tecnologias digitais nos processos educacionais, preciso confessar que sinto falta do convívio social. Por isso, confesso também que estou experimentando um certo grau de ansiedade, especialmente com relação ao tempo necessário e o disponível para a elaboração do livro. Afinal, dividida entre tarefas *online* e *off-line*, do aqui, agora, respondendo sempre às demandas e ressignificando presencialidades nas atividades remotas, vivo nesse momento a escrita deste trabalho. E, o que venho percebendo é que, ao me iniciar na escrita do eu, Paula, pesquisadora, emerge um gosto de estar comigo mesma, de compreender que sou uma excelente companhia para mim e de que a escrita, entre tantas outras características, tem sido um grande entretenimento.

Embora goste dos espaços virtuais, aprecio o convívio presencial com colegas. Para esquecer a falta desse contato, mergulho nos diferentes caminhos que a escrita proporciona, em busca de ser mais inventiva em meus textos. Tento incluir marcadores discursivos e me sinto instigada a nunca me sentir só, pois sempre teremos uma ligação, uma interlocução, uma palavra que adiciona, outra que causa contrariedades. Penso nas diferentes linguagens, também na linguagem de comunicação tecnológica e me dou conta de que nela estou imersa, que o tempo voa, não espera. Por outro lado, eu me perco em pensamentos pelos quais diversos e longos outros caminhos se apresentam como possibilidades.

Ao trilhar esses caminhos, percebo que tudo nos acontece ou tudo é, como potência, possível. Sendo assim, intencionando trabalhar com as narrativas docentes, dei início, nesses parágrafos, à minha própria narração formativa, que é também uma formação narrativa. Falo de uma formação narrativa que, embora não tenha tido, desde o início à docência como tela principal, a tem como pano de fundo a sustentar experiências na minha trajetória e que me constitui como docente. Busquei e continuo a buscar uma docência em que nunca persegui o caminho da glória, ou da fama, apenas passei por diferentes caminhos, deixando meus passos no chão, rumo ao desconhecido, percebido como possível, sempre.

Ao marcar meus passos no chão, em busca de um novo caminho, talvez de uma caminhada própria, pensei em escolher um curso que fizesse sentido para minha vida. Assim, procurei em mim, em um canto esquecido, ou melhor, adormecido, conversas armazenadas do que fazia sentido para minha pessoa, assim como alguém que se vê às voltas com um gravador. Assim como Alice, sempre com muitas interrogações, primeiro me perguntei: O que eu amo? Amo minha vida, amo minha família, amo a educação, que me guiou até chegar à escolha de minha carreira. Uma difícil decisão. Então, eu me perguntei: Quais coisas gosto de fazer? Gosto de pessoas; gosto de poesia, da arte, da cultura, da música, mas tudo isso aliado às tecnologias, inclusive, meu entretenimento ou passatempo. Também me questioneei: Do que o mundo precisa? A meu ver, o mundo precisa de igualdade, de empatia e do cuidado para com o outro. Ainda assim me perguntei: Mas o que é mesmo que eu gosto de fazer? Gosto

de perceber e desvendar informações que sejam interessantes para mim mesma e para os outros no sentido de fazer pensar, perceber e dar potência à vida. E, isso é, para mim, um princípio da docência, talvez da própria educação. Através dos próximos subcapítulos trago as minhas narrativas, permitindo que conheçam um pouco dos caminhos da docência percorridos por mim.

Narrativas de Paula

Imersa em meu mundo, em um caminho distante entre o querer ser e o poder, tive a possibilidade de cursar uma graduação. Diante de tantas incertezas daquele momento, fui andando e deixando rastros, fincando bandeiras nessa estrada do pensamento para trás. Considerando minha individualidade, minha vontade de desenvolver ou contribuir para um mundo mais igualitário ou empático, meu desejo de que minha ação pudesse deixar o mundo melhor, optei por realizar a formação em Informática. Em 1984 iniciei, concluindo o referido curso em 1998.

Ao correr em passos acelerados no desenvolvimento de sistemas, *design*, trabalhar com recursos tecnológicos, naturalmente e sem me dar conta, eu já me dedicava a ensinar pessoas, dando suporte na utilização de sistemas desenvolvidos por uma empresa. Assim, surgiu a oportunidade de trabalhar na educação, como tem sido até hoje. Trabalho como docente em um centro comunitário da região Sul, do estado do Rio Grande do Sul, conhecida como região da campanha, na cidade de Bagé, que faz fronteira com o Uruguai, mais especificamente na Fronteira Oeste do estado do Rio Grande do Sul, sendo a única comunitária, localizada nessa Região da Fronteira, estruturada em um sistema multicampi. Essa instituição tem a missão de promover o desenvolvimento regional através da disseminação do conhecimento, por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão, voltadas à formação, contribuindo com a comunidade local e desempenhando o seu papel social, trajetória essa que muito me encanta.

Ao pesquisar, meu GPS aponta minha localização de georreferenciamento. Indica, configurando caminhos possíveis, que tenho um ponto fixo em Bagé, que é um município com uma população de 120.943 habitantes, de acordo com estimativas do IBGE, 2018. Resido e atuo em uma cidade do interior, visualizando um mercado de trabalho cada vez mais acirrado, e percebo o quanto se faz necessário atualizar-se, sempre estudar, desbravar novos percursos. Por conta disso, compartilho minhas experiências, tentando produzir sentidos, ressignificações ou reconfigurações para minha própria docência e de tudo aquilo que me constitui enquanto humana, moradora na campanha, onde a principal fonte de renda é a agropecuária e o comércio.

Para tanto, trilhei um grande caminho até chegar à docência, nos quais trabalhei no IAC (Instituto Americano de Computação), SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Nacional), como instrutora no mesmo período, iniciei as atividades em uma escola de ensino médio. Trabalhei nessa escola entre os anos de 2000 e 2012, ministrando a disciplina de Informática Básica para o

Ensino Médio. Logo em seguida, fui desafiada a seguir um novo trajeto. Dando continuidade em minha trajetória no Curso Técnico em Informática, ministrei Programação I, Desenvolvimento para WEB I, e também orientei estágios e práticas profissionais. No ano de 2002 realizei o curso de especialização “Educação: Aspectos Legais e Metodológicos”, cujo trabalho final versava sobre “As Novas Tecnologias para a Educação”. Após seu término, recebi convite para ser coordenadora da Educação Profissional do Curso Técnico em Informática e iniciei minha atividade como docente, agora na Graduação, no curso de Pedagogia com a disciplina de “Educação e Tecnologia”, na já referida antes recebia o status de universidade comunitária.

Dessa maneira, estando inserida como docente em uma universidade comunitária, fui desafiada a percorrer uma estrada abandonada, bastante solitária, entre 2009 e 2017. Trilhando novos caminhos, agora diante dos aparatos tecnológicos, tive o privilégio de acompanhar todo o processo de implantação, instalação e configuração do primeiro ambiente virtual utilizado pela URCAMP (Universidade da Região da Campanha), acompanhando várias versões. Então, essa caminhada foi rumo a ser administradora em ambientes virtuais, na Plataforma Moodle, experiência que me possibilitou trabalhar com treinamento para docentes, preparando as salas de aulas virtuais. Atuo como docente até os dias atuais, destacando que a universidade passou a ser Centro Universitário da Região da Campanha. Conquistamos o conceito 5 no presencial e no EaD, hoje em uma nova proposta que é a da graduação I, considerada totalmente inovadora, com práticas que se utilizam de metodologias ativas, pautada na solução de problemas, competências e habilidades, em uma perspectiva da aprendizagem significativa.

Em meio a tantos caminhos bifurcados, mudanças, escolhas, decisões foram sendo tomadas por mim. De 2016 a 2018, realizei mestrado em Educação na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), momento em que compreendi que pesquisar e refletir se faz necessário para visualizarmos diferentes perspectivas para a educação. Na URCAMP, onde atuo, os sistemas foram integrados, fazendo com que eu me sentisse um pouco sem ação. Assim, tomei a decisão de sair do setor NEAD (Núcleo de Educação a Distância), por passar a ser um cargo de gestão, e fui trabalhar com cursos e eventos de extensão, não me afastando um pouco das plataformas virtuais, mas ainda trabalhando com sistemas, com projetos de extensão, sem sair da trilha das tecnologias. Ao finalizar o percurso do mestrado, minha pesquisa teve como título “Os Sentidos da Docência Virtual na Modalidade de Educação a Distância” e envolveu pensar uma educação proporcionada por ambientes virtuais, em que a comunicação acontece em uma tipologia textual que é predominante, promovida pelas narrativas docentes em que se dissertam seus prós e contras.

Percorrendo um lindo caminho, em uma floresta, em um dia muito ensolarado, no ano de 2019, com muita coragem adentrei em uma floresta desconhecida, de difícil acesso, onde poucos têm a chance de ingressar: passei a fazer parte, como discente, do Programa de Doutorado em Educação da UNISC, um sonho em minha vida e agora realizado.

Em contrapartida, veio, em minha vida, um daqueles dias cinzentos e me perdi nessa floresta que se tornou mais escura: em junho do mesmo ano, por um tratamento contra um câncer que durou até outubro de 2019, assim como Alice, caí por não sei quantas milhas nesse outro buraco e precisei desbravar novamente o desconhecido. Ou seja, o que estava (e ainda está) fora do meu conhecimento e do meu controle e também não saberia precisar sobre latitude e longitude, apenas sentia (sinto) que são boas palavras para se refletir. Mesmo assim, continuei caminhando, sentindo que aquilo que não nos mata, nos fortalece, tentei me reerguer, talvez me consolando, pois penso naqueles que têm suas vidas roubadas por motivos banais e eu tive a possibilidade de me recuperar. É por isso, portanto, que precisei de alguns dos personagens de Alice que naquele momento me pareciam tão confusos. Por outro lado, mesmo trazendo tantos absurdos, eles ainda foram capazes de passar ensinamentos a essa protagonista.

E, assim, preciso dizer que essa escrita também é importante para me libertar de certos mapas e percursos, inaugurando outros. Dessa maneira, dei continuidade aos meus estudos, pois esse percalço, ao contrário de me desanimar, deu-me forças para continuar reforçando o meu objetivo de terminar o doutorado, guiada pelas luzes do aprender, que me indicam o caminho dentro dessa floresta frondosa.

Junto a essa floresta frondosa do novo trajeto do doutorado, retornei ao trabalho após o tratamento, mas, como ironia do destino, em março de 2020, chega ao Brasil o coronavírus, que dá origem à doença infecciosa denominada COVID-19, e que traz graves complicações respiratórias. O vírus causou uma grande pandemia, sendo necessário o isolamento social, o que fez com que o MEC (Ministério da Educação) publicasse, no dia 18 de março, a portaria de nº 343 que autorizou a utilização de tecnologias digitais para a substituição temporária das aulas presenciais pelo prazo inicial de 30 dias, nas Instituições de Ensino Superior (IES).

A medida causou uma disrupção educacional, produzindo modificações no processo de ensinar e aprender. Momento esse que passa a ser considerado como o de uma época marcada por reinvenções ou reconfigurações, através da busca de diferentes soluções tecnológicas para o ensino *online*, de maneira remota, com a utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA ou LMS, na sigla em inglês), oportunizando novos modos de fazer as coisas, com relação às aulas do ensino superior.

O distanciamento social, que na verdade significa um distanciamento físico-biológico entre as pessoas que não pertencem aos círculos íntimos das relações, provocou uma avalanche de aulas *online*, de acesso remoto e uma transposição das relações do mundo físico, presencial, para o meio digital, centradas no acesso intensivo às tecnologias. Isso, como já mencionei, impôs uma reinvenção no ensino e na aprendizagem de tal maneira que hoje vivemos o que podemos chamar de educação disruptiva, de quebra de paradigmas, que envolve mudanças de posturas, práticas, metodologias e referências teóricas.

Nesse período entre os personagens de Alice, está o Coelho Branco, com o qual nesse

momento pandêmico me identifiquei devido às grandes demandas de trabalho; sempre atrasada para os compromissos, vi-me correndo afoita com um grande relógio de bolso entre várias reuniões, trabalho docente remoto, mudança no preparo dos materiais e das aulas, enfim, uma busca incessante por algo o tempo todo. Ao mesmo tempo, sentia-me como se estivesse ficando para trás, o que me indicou uma relação com a frequente busca pelo conhecimento, enquanto está atrás da sabedoria, acaba revelando a angústia com a passagem do tempo e a sensação de estar sempre perdendo algo.

Atualmente continuo minha jornada de trabalho com projetos de extensão, mais especificamente com cursos e eventos que ocorrem de forma presencial, a distância ou híbrido, contribuindo com a formação de estudantes do Ensino Superior e da comunidade. Como resultado dessa convergência tecnológica, a IEs passou a oferecer cursos de formação rápida aos docentes, utilizando diversas plataformas digitais e de animação para dar suporte às aulas. Isso fez com que triplicasse o número de cursos e eventos de extensão *online*, oferecidos gratuitamente, para público interno e externo. As aulas passaram a ser mediadas por e no ambiente virtual, utilizando videoconferências, especialmente através das plataformas *Google Meet* e *Jitsi Meet*, reinventando e ampliando as conexões e aparatos tecnológicos.

Eis que outubro de 2021 passou a ser uma data marcante na minha experiência porque, ao me encontrar, por um minuto ou dois, com um colega de trabalho que havia assumido o Núcleo de Educação a Distância do Centro Universitário da Região da Campanha em que relatava suas dificuldades e me dispus em ajudá-lo, acabei convidada para trabalhar novamente nesse setor em que já havia desenvolvido tais atividades de 2017 até 2019. Assim, a boa filha à casa retornou, e me percebi como a Alice, outra vez tentando imaginar o que fazer a seguir. Movida pela curiosidade desde o princípio, queria saber como se passavam as mudanças e atualizações de sistemas do EaD, os quais desconhecia, me embrenhei por essa floresta rumo ao desconhecido, buscando ouvir seus ruídos, nos quais hoje atuo com mais dez sistemas, entre vários cursos de graduação do nosso EaD, no qual muito me orgulha pelo fato de participar de um momento de formação tão grandioso na vida de diversas pessoas.

Ao experienciar esses novos ruídos no meu caminho, conforme já exposto, fui entrando para o estudo e a discussão, falando do meu eu como pesquisadora-observadora incluída - segundo a teoria da complexidade -, e perfazendo a continuidade da pesquisa iniciada no Mestrado, de “Reconfigurações docentes: experiências com modalidades educacionais e tecnologias digitais em Instituições Comunitárias de Ensino Superior”, minha tese, no contexto da docência atual. Contexto este que vem, muitas vezes, apresentando a docência como uma imagem exaurida, para a qual precisamos nos alinhar a apontar caminhos, em que se busca, assim, uma pesquisa que potencialize a docência por meio de encontros, que acontecem de fora, que nos afetam e são proporcionados pelo virtual. Portanto, o campo da pesquisa é a docência, mais especificamente, o (a) docente experienciando momentos de reinvenção, no seu cotidiano, no intuito de trazer reflexões de como acontecem essas transições nos modos de ser docente entre as diferentes modalidades: presencial, híbrido e virtual com as tecnologias digitais.

Era uma vez no país das maravilhas da docência digital

Nós docentes estamos dia-a-dia nos reconfigurando diante dos desafios das diferentes modalidades de ensino, que constituem a práxis educacional na atualidade, envolvendo novos saberes relacionados às metodologias inovadoras, à educação e aos impactos das tecnologias. Isso inclui especialmente na perspectiva das tecnologias digitais, que são tecnologias que permitem transformações na comunicação, na linguagem e até na maneira de nos relacionarmos em espaços virtuais caracterizados pela interconexão proporcionada pelas redes e que constituem o ciberespaço.

Assim, as reflexões que trago envolvem experiências do modo de ser docente entre as multimodalidades educativas - a existência de dois ou mais modos de propor e realizar a educação - bem como artefatos e modalidades de comunicação, entre elas: fala, leitura, escrita, gesto, texto, imagem, quase todas com características polissêmicas. Ou seja, que nos situam no campo da semiótica, que se configura, segundo Santaella (2017, p.3), por diferentes formas de comunicação enquanto maneiras de olharmos o mundo através de qualquer expressão, de signos e demais artefatos comunicativos que tenham e produzam significado, que possibilitam a interpretação de algo que visualizamos.

Com relação às multimodalidades educacionais, segundo Schlemmer (2014), estão imbricadas as diferentes modalidades: presencial, híbrido e *online*, ou seja, virtual. O que se percebe é que qualquer um desses espaços de aprendizagem, atualmente, compõem ambientes híbridos, misturando as modalidades na perspectiva da multimodalidade. Ao trazer a expressão “reconfigurações docentes”, quero apontar para dois dos aspectos centrais vividos atualmente nos processos educacionais e que se vinculam às transformações dos modos de ser/estar professor/a em íntima relação com os meios/instrumentos pelos quais hoje se realizam as ações docentes, reconfigurando também saberes. Ou seja, não pretendo compreender apenas as tecnologias e tampouco o/a docente, mas ambos frente às multimodalidades que constituem a práxis educacional, relacionando metodologias inovadoras, educação e os impactos das tecnologias na perspectiva das tecnologias digitais virtuais.

Já a expressão Tecnologias Digitais (TD) remete às tecnologias compreendidas como aquelas que permitem a transformação da informação (textos, imagens, vídeos) para a linguagem do computador. A presencialidade é marcada pelo acesso à web com login e senha. A comunicação é dada através da escrita, do áudio, do vídeo, possibilitando interações, ocasionando outras percepções, entre os participantes, sobre o conhecimento. Caracteriza novos espaços que, para tanto, trazem (re)significações para a docência e sobre conceitos de espaço/tempo, proporcionadas pelo virtual.

Nesse sentido, vale lembrar Bakhtin (2020), filósofo russo, que trouxe o conceito de polifonia, que diz respeito à existência de múltiplas vozes que constituem os modos de ser do humano, enquanto indivíduo, em qualquer atividade estética entre as quais está a docência. Pensando nos espaços virtuais, podemos dizer que emergem múltiplas vozes, também, na potência de outro conceito importante de Bakhtin: o dialogismo. O termo refere-se à constituição de nós,

como se manifestam essas vozes sem que elas se submetam umas às outras. Remete ao embate e ao entrelaçamento de vozes sociais que não só a linguagem oral e escrita, mas a utilização das diversas dimensões da linguagem e grupos específicos que nos permitem pensar, também através de estudos de semiótica, condição que nos permite reflexões com relação à própria comunicação e à linguagem em diferentes grupos que se constituem nesses espaços.

A interação, através dos espaços digitais virtuais, configura outras percepções do humano, representadas pela textualidade, oralidade, gestualidade, expressões gráficas e/ou metafóricas. Nestes espaços, é bem-vinda a inserção de diferentes práticas pedagógicas problematizadoras, em conjunto com as tecnologias digitais que potencializam a interação entre os participantes.

Os sistemas fechados estabelecem o mínimo de relação com o meio, sendo o computador um deles, mas, na medida em que é o humano que opera, através da conectividade, proporciona experiências de reinvenção docente, o que pode garantir a esses ambientes educacionais, sua potencialização, pois se lida diretamente com a complexidade da diversidade do encontro virtual. Encontro que pode ser marcado por uma incomodação no processo de transição entre o presencial e o virtual, tendo como meta um ensino satisfatório, não importando a modalidade, se presencial, a distância e híbrida.

Como fundamentação teórica, metodológica, caminho inspirada em alguns pensadores que me provocam a pensar diferente do que se pensa, tendo como principais nomes autores da complexidade: Morin (2000; 2003; 2005a; 2005b; 2007), Spinoza (2019). Através dessa abordagem da complexidade, também busco fazer uma escrita diferente ou transformadora de mim.

Figura 1 - Caminhos da pesquisa de Paula



Fonte: Elaborado pela autora.

Após apresentadas essas principais considerações, assim como Alice, trago em meu pergaminho uma questão central de minha pesquisa que apresento, desse modo, como uma problematização a guiar o foco das reflexões. Como se configuram, nas narrativas desses professores universitários dos grupos de apoio pedagógico, os modos de ser docente em Universidades Comunitárias frente às diferentes modalidades educacionais de ensino e a presença massiva das tecnologias digitais? Como o desenho de um mapa mental representado na Figura 1, a pergunta central aponta para a exploração desses espaços que se abrem como caminhos em que passamos por vários buracos, percursos, desvendando o que os professores dos NAPs estão vivendo e pensando e o que se configura para eles como docência.

O objetivo geral deste estudo é compreender como os docentes descrevem, nas suas narrativas, os modos de exercer a docência diante das diferentes modalidades educacionais na perspectiva das tecnologias digitais. Os objetivos específicos são: investigar os modos de ser docente nas diferentes modalidades de ensino; conhecer metodologias e práticas pedagógicas de ensino; problematizar a aprendizagem por competências na perspectiva das modalidades educacionais e das tecnologias digitais nas universidades comunitárias. Então, as palavras-chave em torno das quais traço as minhas reflexões são: educação; narrativas docentes; modalidades de ensino; tecnologias digitais; e aprendizagem.

Refletir sobre a Educação atualmente, diante da jornada diária de trabalho docente, através das políticas de constante desvalorização da educação no Brasil, é um enorme desafio. Estamos na era do conhecimento, em que as tecnologias digitais são uma grande atração e perpassam os mais diversos contextos da vida em sociedade, enquanto o que vivemos, de fato, é o ensino tido até então como presencial. Sendo assim, necessitamos, de maneira acelerada, de uma educação disruptiva, de quebra de paradigmas, de mudanças de postura, de outras práticas e metodologias. Pautar a inovação como um caminho, como um processo de princípio criativo, que traz contribuições, mudando o papel do professor, até então visto e percebido como detentor do conhecimento, requer pensar como é o que esse docente também pode aprender com o discente, pois temos uma gama de informações que as tecnologias nos disponibilizam.

As reviravoltas metodológicas em sala de aula podem ser resultado das valorizações sociais da atualidade, no que se refere ao conjunto coletivo, subvertendo as mentalidades e os valores tradicionais. Neste sentido, acreditamos ser relevante refletir sobre as mudanças nas ações docentes e como estas poderão repercutir nos modos de ser docente e na aprendizagem pretendida.

A proposta é de uma mudança na prática docente, para uma mais inovadora, pautada na solução de situações-problema, construção de projetos e trabalho colaborativo. Na sua base, os projetos pedagógicos integrados, interdisciplinares, inovadores, por competências, visam a desenvolver habilidades que, durante o processo de ensino aprendizagem, promovam a autonomia do estudante.

Tomamos como premissa o fato de que a *Internet* e as próprias tecnologias digitais virtuais chegaram

para ficar e contribuem para a desconforto no ensino. Afinal, um dos seus desafios diz respeito a mudanças nas ações docentes devido à socialização em tempo real do conhecimento e acesso imediato às informações que a *internet* e as modalidades educacionais nos proporcionam.

Segundo Schlemmer (2015), quando falamos em modalidades educacionais¹, estamos nos referindo a uma gama de tipos de ensino-aprendizagem que estão imbricadas. Ou seja, perpassam e vão além do que chamamos modalidade presencial e modalidade *online*, entre as quais destaco: *eletronic learning (e-learning)*, *mobile learning (m-learning)* multimodalidade ou por multimodal que são distintas), *pervasive learning (p-learning)*, *ubiquitous learning (u-learning)*, *immersive learning (i-learning)*, *gamification learning (g-learning)*, *game based learning (GBL)*.

Junto às tecnologias móveis e da recente expansão e valorização da Modalidade de Educação a Distância, bem como das novas configurações dos modelos de Modalidade de Educação, percebo a explicitação de outras experiências para docentes e discentes e compreendendo a necessidade de se repensar práticas de ensino e aprendizagem que contemplem a construção coletiva do conhecimento, das trocas de experiências e que promovam a autonomia do estudante e do docente. Busco, assim, reconhecer e dar visibilidade aos diferentes estilos de ensino e de aprendizagem em aproximação com os múltiplos interesses dos discentes e docentes frente às modalidades de ensino.

As tecnologias, bem como metodologias de sala de aula, são adaptadas às modalidades educacionais por meio das tecnologias digitais, não subvertendo o lugar comum, mas atuando ao lado de outras já existentes. Assim, promovem outras formas de apresentar conteúdos, da maneira como interagimos, podendo ser mais autônoma ao possibilitar uma mudança na maneira de como o discente aprende, provocando a que ele seja o ator-promotor da aprendizagem desejada. O docente tem como função planejar e provocar situações de ensino e de aprendizagem que possibilitem desenvolver competências e habilidades que façam com que esse estudante busque o seu próprio conhecimento - significativo para a vida - e voltado para o campo de trabalho que deseja. O discente torna-se protagonista através de suas ações e responsável por sua própria formação, cabendo ao professor participar dessa proposta como mediador, garantindo suporte e ferramentas para o desenvolvimento da formação humana e profissional. Esses são alguns dos desafios e tendências para a educação no século XXI.

Ao transitar entre diferentes espaços educacionais, é possível uma desconforto capaz de proporcionar novas possibilidades, com a troca de experiências na utilização de diferentes ferramentas tecnológicas e suas diferentes dinâmicas. É inegável que a sala de aula é substituída em parte e ampliada por espaços virtuais de interação e que a presencialidade é substituída e ampliada

1 Modalidade Educacionais compreende-se: presencial, ensino a distância, aprendizagem aberta, educação virtual, educação *online*, O *b-learning (blended learning)* ou educação híbrida), o *e-learning* (aprendizagem virtual), o *m-learning (mobile learning)* ou educação móvel) e o *u-learning (ubiquitous learning)* ou educação ubíqua).

por acessos aos AVAs. Mas defendo a tese de que os recursos tecnológicos de comunicação são realmente capazes de diminuir distâncias, ampliando conhecimento através dos acessos, da interação, da virtualização da escrita, do som e do vídeo, proporcionados pela modalidade *online*. Cabe afirmar, porém, que as desigualdades de acesso, considerando as condições sociais e econômicas que muitas vezes são negligenciadas pelas políticas públicas no Brasil, produzem exclusão digital, pois as tecnologias nos exigem preparo e causam grande ansiedade.

Como metodologia, desenvolvi uma pesquisa de caráter qualitativo, em que o formulário de pesquisa foi enviado para catorze (14) ICES, sendo que treze (13) delas deram o retorno. Foram utilizadas para essa escrita as narrativas de vinte e um (21) docentes, dos núcleos de apoio pedagógico - NAPs, de cada uma das universidades comunitárias do RS, que deram retorno nessa primeira parte. Na segunda etapa da pesquisa foram seis (6) respondentes que produziram suas narrativas, nas quais procurei identificar e estudar possíveis características que dão conta dos modos de ser docente, identificando suas reconfigurações através de processos formativos desenvolvidos na perspectiva da incorporação das tecnologias digitais na *práxis* docente.

Vale destacar, ainda, quanto à metodologia que toda a investigação foi desenvolvida a partir de caminhos. Um deles trata mais de experiências no espaço e tempo diante das tecnologias. O outro aponta para metodologias e práticas pedagógicas problematizadoras, tais como: metodologia de projetos, aprendizagem baseada na solução de problemas² através do desenvolvimento de competências e habilidades, trabalho desenvolvido junto aos NAPs de nossas comunitárias. O contexto empírico foi o das possíveis reconfigurações do fazer docente no ensino superior, o qual vem se constituindo acerca das diferentes modalidades educacionais e dos ambientes virtuais, procurando compreender seus efeitos.

Para desenvolver essa etapa empírica da pesquisa - as narrativas - utilizei um questionário online, trazendo um roteiro de perguntas. Os colaboradores da pesquisa, foram docentes vinculados aos NAPs de cada uma das treze instituições comunitárias do Rio Grande do Sul. Os NAPs são formados por grupos multidisciplinares, constituídos com o objetivo de manter atualizadas as práticas educacionais relevantes, metodologias ativas, discutidas no contexto da educação brasileira e na educação por competências, através de soluções de problemas e que também atuam como docentes em diferentes modalidades, incorporando as tecnologias digitais. A questão norteadora do instrumento de pesquisa foi: Como você descreve as suas experiências de aprendizagem dos modos de ser docente diante das diferentes modalidades de ensino (Presencial, Híbrida e Virtual) por meio das tecnologias digitais? Sendo assim, a ideia era que pudessem descrever os seus caminhos para a atividade docente, trazendo conhecimentos outros para o debate e contribuindo com o ensino superior.

² Segundo Marcos Tarcísio Masetto (2018), trata-se de trabalho por projetos, aprendizagem baseada em problemas (PBL) e resolução de problemas, currículo organizado por competências, concepções inovadoras entre outras.

Acredito ser importante registrar que estou concluindo esse meu curso de Doutorado, com investigação vinculada à Linha de Pesquisa “Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação”. Procuo nortear minha pesquisa e meus estudos pela e na consideração de que os docentes, que interagem na perspectiva dos ambientes imersivos virtuais, trabalham com diferentes práticas pedagógicas, sendo atravessados por outras formas de relação, de comunicação. Isso implica práticas marcadas pela mescla de diferentes espaços e tecnologias digitais e de colaboração, inscrevendo-se como um desafio para o docente que deve estar ligado às transformações e às mudanças no âmbito das tecnologias, das suas demandas e das expectativas da sociedade atual. Percebo e compreendo o docente como aquele profissional que é capaz de criar condições de interação entre a articulação dos “saberes” e a docência no processo de construção do conhecimento, nos diversos contextos e modalidades de aprendizagem, decorrentes de diversas situações de ensino.

A educação é fundamental para nos tornarmos pessoas melhores. E, de modo especial, essa característica se potencializa quando a educação se dá em diferentes espaços e se (e nos) transforma, implicando a sociedade às suas outras modalidades, como a semipresencial, apoiada nos ambientes virtuais, e a modalidade de educação a distância (EAD), ou Modalidade Online e híbrida, mescla das modalidades que é composta por momentos presenciais e a distância.

A modalidade semipresencial é caracterizada por ser uma fusão entre o ensino presencial e a EAD, intercalando módulos ou disciplinas com momentos presenciais e a distância. Dessa maneira, a modalidade de Educação a Distância é um modelo educacional e deve ser analisada de modo amplo em relação à educação presencial, na medida em que responde por uma variação organizacional de educação, com tempos e espaços fluidos, mais flexíveis e abertos, nos quais se promovem diferentes práticas metodológicas de ensino.

Ao voltar o olhar para a docência, nas diferentes modalidades de ensino potencializadas por meio das tecnologias digitais, percebo que ela apresenta uma questão inquietante. As modalidades presencial, *online* e híbrida, proporcionam criação, reinvenção e inovação, em que os docentes estão em um processo intenso de transição. E, esse movimento/desafio caracteriza uma reconfiguração de si e de como se constituem esses profissionais nas relações dadas a partir dessa nova realidade.

Sendo assim, considero a presente pesquisa como uma possibilidade de (re)pensar uma série de questões que ficaram pendentes, desde a Dissertação, com relação aos discursos educacionais e à formação docente, apresentado nas intenções de pesquisa: Narrativas constitutivas dos caminhos de si em busca de um trajeto que reporte a um outro olhar a respeito da educação; perspectivas ou combinações possíveis para as articulações conceituais que provocam estranhamento etc. Pendências que neste estudo se justificam por essa vontade de saber, entrelaçando as minhas vivências pessoais às acadêmicas. Para esse momento, dou continuidade apresentando no próximo subcapítulo os mapas da floresta com os caminhos percorridos para a pesquisa.

Mapas da floresta: capítulos do livro

O livro contribui para pensar a educação, considerando esse contexto, através do olhar docente diante das modalidades educacionais e tecnologias digitais. Constitui-se, assim, na complexidade dos caminhos trilhados pelos docentes e descritos em uma espécie de mapa da floresta que contém traços gerais da abordagem teórica e metodológica que orientou o estudo. Tais aspectos estão sinalizados nas reflexões e também descritos nesse primeiro capítulo de apresentação intitulado: Primeiros Passos e Narrativas. O intuito é trazer a minha própria narrativa, conforme sinalizado na Figura 2, bem como o que chamo de mapas da floresta, que descrevem a sequência dos capítulos conduzidos pelas falas dos docentes participantes da pesquisa.

Figura 2 - Mapas da Floresta



Fonte: Elaborado pela autora.

No segundo capítulo, apresento o referencial teórico e algumas das ideias que perpassam a temática que me propus a estudar, pensar nos trajetos da educação, nas transições que estamos experienciando junto à “Pedagogia do Vírus”. Ou seja, dando sequência aos percursos educacionais, trago reflexões em torno das reconfigurações pedagógicas causadas pelo coronavírus e suas ressignificações, abordando experiências e autores relevantes para minha pesquisa e que puderam contribuir com o referido percurso do presente estudo. Dessa maneira, procuro dar atenção ao referencial teórico voltado, principalmente, para as questões que envolvem os percursos da

educação e as (re)configurações da Pedagogia do Vírus como um caminho inovador, refletindo sobre a palavra reconfigurações e da transição da sala de aula presencial para a virtual e inovação. Nesse processo, construo um diálogo, com autores, como: Larrosa (2020), Nietzsche (2019), Mill (2006), Cunha (2008), Boaventura (2020), Pacheco (2020), Vicentini (2021), Carvalho e Pesce (2021), Benvenuti e Jacksin (2021), Silva (2016), Backes (2011; 2013), Lèvy (1999, 2007), Morin (2003; 2007), Spinoza (2019), Brasil (2019),

No terceiro capítulo, descrevo a metodologia, alguns procedimentos metodológicos, instrumentos de pesquisa, o público, descrevendo as etapas de desenvolvimento do estudo, utilizando-se de uma revisão bibliográfica com base principalmente em Morin (2000, 2003, 2005a, 2005b, 2007). Andrade (2016), Paraíso (2014), Maffesoli (1998), Recoer (2005), Carrol (1965), Benkirane (2002), Larossa (2004), Brasil (2012) são utilizados por mim para trabalhar as Narrativas. Ainda neste capítulo, apresento as etapas da realização da pesquisa e desenvolvimento da escrita para a realização da pesquisa e a elaboração do estudo.

O quarto capítulo potencializa o enfoque acerca de inovação, como um inventário de caminhos entre curvas, avanço pelas trilhas das tecnologias, guiada por movimentos das experiências desses docentes dos NAPs do COMUNG. Assim, descrevendo sobre mudanças, movimentos, através dos desafios diários vivenciados nesses espaços, que promovem esse caminhar no trajeto da educação que promovem curvas, pela localização, inserção regional e cultural de cada uma das nossas comunitárias em que apresento: Curvas da Inovação em Instituições Comunitárias de Ensino Superior - ICES do COMUNG, presentes no Estado do Rio Grande do Sul – RS. Ao referenciar essas ICES, deixo claro que os dados serão extraídos da Associação Brasileira de Universidades Comunitárias – ABRUC (2020), Universidades Comunitárias do COMUNG (2020) e Machado (2009), Schmidth (2018), Nóvoa (1995), Machado (2009) Silveira (2018) e Brasil (2017). Nóvoa (1995) acompanhar-nos-á na tematização da inovação.

No quinto capítulo, altos e baixos de experiências docentes nos NAPs do COMUNG, trago as narrativas das experiências desses colegas professores com modalidades educacionais, formações, competências e os relatos de como o seu trabalho é desenvolvido. Para adensar tais reflexões, converso com os autores: Larossa (2002); Clandinin, Connelly (2011); e Krummnauer (2018).

No sexto capítulo, descrevo as diferentes maneiras de caminhar (experiências) desses docentes que atuam no trabalho pedagógico dos NAPs. Para essas reflexões lancei mão, principalmente, das contribuições de Broilo (2004).

No sétimo capítulo, Visualizando Margens: IEs, Docências e Modalidades, trago possibilidades para a Educação em que podemos vislumbrar margens, horizontes, mas mantenho-me sempre me perguntando por qual caminho seguir. Como uma caminhada de pensamentos pedagógicos que vêm se constituindo por mais de cinco séculos na educação, busco trazer a docência a partir do diálogo com autores como: Meirieu (2006), Perrenoud (2000), Tardiff (2004), Larrosa

(2020), Nóvoa (1995), Cunha (2008). Esses autores auxiliam na compreensão das palavras que ressignificam os sentidos da linguagem nas adequações dos modos de ser docente, na constituição de si, diante das diferentes modalidades de ensino (Presencial, Híbrida e Virtual) por meio das tecnologias digitais em Instituições Comunitárias de Ensino Superior.

Já no oitavo capítulo abordo os Percursos: Modalidades Educacionais e Tecnologias os caminhos percorridos por meio das tecnologias digitais na formação docente, nesse contexto, trazendo conceitos de Bakhtin (2020), Molon (2020), Levy (2007), conversando com os estudos de Schlemmer (2002, 2009), Backes (2011, 2012), Mill (2006, 2009), Dussel e Caruso (2003), Soto (2013). Destaco como temas: Caminhos Percorridos Através das Modalidades; Da Modalidade Presencial; Da Modalidade online; Da Modalidade Híbrida, trato de metodologias e práticas pedagógicas problematizadoras, descrevendo experiências no espaço e no tempo. Considero, dessa maneira, importante compreender as articulações entre as modalidades de ensino atuais, sem, no entanto, assumir a pretensão de encontrar uma solução, mas de conceber as diferentes maneiras e, a partir do estudo das narrativas, utilizar os escritos para pensar o cenário educacional atual no discurso da inovação tecnológica, da transformação digital e das novas metodologias de ensino proporcionadas pelas tecnologias digitais.

No nono capítulo, trago a palavra roteiros pois foram sinalizados, talvez identificadas algumas rotas apontadas nas narrativas dos nossos docentes relativas à educação e às tecnologias digitais, desenhando então o capítulo intitulado Roteiros: Futurismo e Tecnologias Emergentes e tendências. Nesse “roteiro”, em modo de rodízio dos termos que emergiram, retomo sempre a metáfora dos caminhos que envolve a educação, a docência e as tecnologias, aportando no que chamei de futurismo. Isto é, uma mescla das tecnologias atuais com aquelas emergentes que ainda irão vir, que estão ainda emergindo, traçando um roteiro possível de ser escrito e que ainda poderemos vivenciar.

Para encerrar, apresento as considerações finais, trazendo as principais reflexões da minha pesquisa e marcando o término de nossas viagens por aqueles caminhos e passos que considere mais significativos. Realizamos alguns percursos por caminhos conhecidos e desconhecidos, entre curvas, altos e baixos, durante os quais traçamos mapas, roteiros, imaginamos o futuro em que também foram apontadas próximas pesquisas. Chegamos, assim, a esse caminho que se fecha ligeiramente para que possamos nos despedir e se abre novamente para a infinitude das reflexões pedagógicas a partir das marcas deixadas. Então, por fim, indico também as referências utilizadas para esta escrita.

Percursos da Educação e as (re)configurações da Pedagogia do Vírus

*Pelos caminhos da Educação tradicional eu vim
Percorri o caminho da Educação virtual
Caminhada longa talvez sem fim
Conhecido como um caminho atual
Caminho inovador ou libertador que está em mim.
(SILVEIRA, 2020)*

Em busca de caminhos para minha escrita e ao pensar nos trajetos da educação, das transições que estamos experienciando junto à “Pedagogia do Vírus”³, que derivou em uma intensa transformação digital, recorro a Larrosa (2020) quando afirma, citando Peter Handke, que é necessário “Empezar un camino paciencia (y viva emoción)”⁴, pois acredito e preciso de ânimo, motivação, paciência para dar continuidade a esse trajeto. O autor fala sobre a experiência de um curso, que me remete a pensar no curso (caminho) de um rio, que nas palavras dele tem o sentido de algo que é feito (ou seguido). Também de preparação, quando alguém se prepara para fazer (ou seguir). Uma das ideias ao longo da história é a percepção do caminho (do novo caminho, da necessidade de conhecer o outro, o diferente, como uma maneira de liberdade, como sinal de identidade distintiva que implica solidão, compromisso e inteligência).

Para iniciar tal caminho, você precisa estar pronto, de alguma maneira, assim como estar disposto a partir. Essas reflexões, além de me ajudarem na produção e na organização deste texto, levam-me a pensar na minha trajetória na docência, pois, ao planejar um componente curricular, uma estrutura curricular, não apenas propomos um caminho, um curso a seguir, como estabelecemos

³ A cruel pedagogia do vírus, livro por Boaventura de Sousa Santos, que descreve e traz desdobramentos da pandemia do coronavírus diante da política e da economia no país.

⁴ Handk, Peter. Ayer, de camino: Anotaciones, noviembre de 1987 a julio de 1990 (Alianza Literaria (Al)) (Español). Madrid: Alianza. 2011. Tradução minha: “comece um caminho com paciência (e emoção viva)”.

uma maneira de avançar. Proporcionamo-nos a experiência que, para Larrosa (2020), é entendida como uma relação com o mundo em que estamos imersos:

Ter experiência em algo é, antes de tudo, estar imerso em eventos ou ações [...] que trazem consigo suas próprias lições, seu próprio aprendizado, seu próprio conhecimento [...], e é uma condição da experiência estar envolvido em fazer, em uma prática imersa no mundo que nos chega, que nos implica, que nos compromete ou, às vezes, que exige ou nos impõe. (LARROSA, 2020, p. 1, tradução minha).

Como um modo de ser no mundo, a experiência é única, própria de cada um, uma imersão em práticas, isto é, relacionada à ação, que requer paciência. O termo tem sua origem etimológica no latim *Patientia*, que significa a capacidade de suportar algo sem alterar, perseverar, ou seja, como um ato de vontade sustentada em alguma tarefa (LARROSA, 2020, p. 17). Nessa direção, transitar entre espaços educacionais, campos de conhecimento, sempre exigirá tempo. Há que se ter tempo para fazer as coisas, e isso requer paciência, uma ação mais vagarosa, como uma suspensão, um tempo para pensar, para viver a paciência. Para Larrosa (2020, p. 3), caracteriza-se por uma necessidade de pensar (você não pensa porque quer, mas porque algo o faz pensar) que exige um corpo, que é considerado o lugar onde cada história singular é inscrita. Lugar de sentimentos, no qual os pensamentos se manifestam em emoções, em palavras, em imagens, como um contar, uma ponte, uma passagem, não exatamente em um lugar, mas no “entre”, no ir e voltar, em uma experiência que se relaciona com a prática docente (LARROSA, 2020, p. 5).

A educação, segundo Larrosa (2020, p. 21), é um dispositivo para transmitir mundos e renová-los, considerando que as universidades e as escolas representam o mundo, os mundos, que, em sua missão, têm a ver com tornar o mundo público. Esses espaços educacionais são uma invenção que transforma nossos discentes, pois estão em uma situação inicial para tomar rumo por outro caminho, em que o mundo se torna público. Sem querer ser simplista, parto do princípio de que o termo educação deve ser tomado como algo complexo e bem articulado entre ensinar e aprender, tendo em vista que educar envolve profunda relação de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Mill (2006, p. 24) compreende a educação como um processo pedagógico constituído por docência e discência, isto é, ensino e aprendizagem (ensino-aprendizagem).

A educação é um dispositivo para transmitir mundos e renová-los. A escola representa o mundo, os mundos. E sua tarefa tem a ver com tornar o mundo público e torná-lo comum (LARROSA, 2020, p. 21). Mas esse “público” está ameaçado pelas novas tendências que o mundo globalizado e o capitalismo estão nos levando, aderentes à intenção de restringir o caráter público que dá sentido aos espaços educacionais. Ou seja, a dimensão pública está sendo perdida em meio ao crescente exercício do individualismo e empreendedorismo de si, em que cada um é incentivado a buscar seus talentos, seus interesses, realizar os seus desejos.

Nietzsche (2019, p.18), em seu livro *Humano, demasiado humano*, lembra que o homem veio a ser se referindo ao enfraquecimento das certezas humanas, morais e intelectuais, aponta que é muito tênue a linha entre o bem e o mal, entre o certo e o errado. A época em que éramos guiados pela religião da verdade da moral cai por terra, trazendo a ideia de que não existe uma verdade. Contudo, até hoje aceitamos, parcialmente, que não somos guiados por uma religião, que é uma força que nos determina, e que somos nós que construímos o mundo e por ele somos responsáveis, ou seja, podemos seguir por outros caminhos. Podemos, assim, transitar de uma educação tradicional para uma educação virtual. Mas de que educação estamos falando? Talvez da mesma educação, pois não temos certezas, mas são configurações humanas recentes, diferentes das que conhecíamos.

Dessa maneira, diante da nossa educação, trago a frase: “Ensaiai e perguntar foi todo o meu caminho” (NIETZSCHE, apud LARROSA, 2004 p. 2). Ela nos remete a pensar na educação como um ensaio, trazendo em nossa mente várias cenas educacionais, em diferentes espaços, sendo este espaço o responsável por, nas mais diversas vezes, nos modificar, nos reinventar, nos reconfigurar. Segundo Cunha (2008), o que ocorre é uma reconfiguração de saberes:

A reconfiguração dos saberes constitui-se como uma categoria chave da compreensão da inovação como ruptura paradigmática, porque requer a anulação ou diminuição das clássicas dualidades propostas pela perspectiva epistemológica da ciência moderna. (CUNHA, 2008, p. 25).

Em busca de aulas atraentes, nos questionando sobre nós mesmos, em um eterno encontro conosco e utilizando as tecnologias diante das políticas públicas, ao trazer o termo “inovação”, o que percebemos é uma apresentação da necessidade urgente do mercado de trabalho, atravessando o campo da educação. Assim, querendo ou não, estamos em uma deriva para reinventarmos caminhos no andar das ações docentes, marcadas pela transição de uma educação tradicional para uma educação inovadora.

Segundo Rubem Alves, no seu texto “Gaiolas e asas”, publicado no jornal *Folha de São Paulo* em 5.12.2001:

Nietzsche dizia que ela, a inteligência, era “ferramenta” e “brinquedo” do corpo. Nisso se resume o programa educacional do corpo: aprender “ferramentas”, aprender “brinquedos”. “Ferramentas” são conhecimentos que nos permitem resolver os problemas vitais do dia-a-dia. “Brinquedos” são todas aquelas coisas que, não tendo nenhuma utilidade como ferramentas, dão prazer e alegria à alma. Nessas duas palavras, ferramentas e brinquedos, está o resumo da educação. Ferramentas e brinquedos não são gaiolas. São asas. Ferramentas me permitem voar pelos caminhos do mundo (ALVES, 2001, p. 1).

Dando continuidade ao raciocínio em torno da ideia de Ferramenta e o papel do Brinquedo, lembro que as tecnologias se utilizam e possibilitam a gamificação. Nesse sentido, menciono Vygotsky

(2007) que, em suas análises sobre o jogo, estabeleceu uma relação entre a interação e a aprendizagem, destacando que o jogo contribui para o desenvolvimento intelectual, social e moral, ou seja, o desenvolvimento integral. Cito o exemplo de uma criança que enquanto joga, imagina e assim está criando um mundo de atividades lúdicas proporcionadas através da ação de jogar. Ao criar situações desafiadoras o jogo, pela ação dessa criança, acaba por desenvolver recursivamente a sua imaginação em um processo de retroalimentação, permitindo que a criança vislumbre situações reais. Ou seja, a gamificação, através das tecnologias digitais e da apropriação de ferramentas e estratégias diversas da ação de pensar, inaugura novas maneiras de aprender, explorando sobretudo a imaginação. A gamificação pode contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem real das interações sociais, pois a ação imaginária contribui no desenvolvimento das regras de conduta social, num espaço-tempo em que as crianças, através da imitação, assumem papéis que lhes podem mostrar, em dimensões similares, os comportamentos adultos. (VYGOTSKY, 2007, p. 53).

Em outras palavras, é tranquilo afirmar que o brincar envolve múltiplas aprendizagens. Vygotsky (2007, p. 122) pontua que, na brincadeira, a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de sua realidade.

Em resumo, o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. (VYGOTSKY, 2007, p. 118).

Ou seja, a criança exercita, no plano imaginativo, capacidades de inventar e participar de situações, representar papéis e seguir regras de conduta de sua cultura. E, fazendo isso, está se projetando no mundo dos adultos, imitando comportamentos e hábitos para os quais ainda não está preparada, mas que, na brincadeira, são passíveis de serem experimentados, criando processos de desenvolvimento cognitivo.

Na perspectiva do que propõe esse autor, é possível compreender que a gamificação e a apropriação de recursos pedagógicos tecnológicos apresentam três características fundamentais: a imaginação, a imitação e a aprendizagem das regras, tornando essa interação importante para o desenvolvimento através da capacidade de imaginação. No mesmo sentido, podemos fazer uma analogia entre “brinquedo e ferramenta” com o ‘conhecer e aprender com as tecnologias’. Afinal, as tecnologias são brinquedos ao mesmo tempo que são ferramentas, pois nos permitem voar pelos caminhos do mundo, que são percebidos por meio do conhecimento e da Educação. O significado de tecnologia para o autor Mill (2006):

Tecnologia baseia-se em *técne* + *logos*. A *téchne*, enquanto “hábito produtivo acompanhado pelo logos”, guarda consigo um caráter de liberdade, apesar de marcar desde a sua origem uma dimensão produtiva ou operacional e teórica ou científica. Esse *logos* verdadeiro implica a busca pelo conhecimento dos porquês e da causa da forma que se vai produzir. É o próprio conhecimento da essência e da substância primeira. (MILL, 2006, p. 26).

Nesse período de pandemia, em que o MEC publicou, em 18 de março de 2020, a portaria de nº 343, que autorizou a utilização de tecnologias digitais para a substituição temporária das aulas presenciais, pelo prazo inicial de 30 dias, em instituições de ensino superior (IES). Foi um momento em que várias mudanças se efetivaram no ensinar e no aprender, sendo considerada uma época marcada por reinvenções ou reconfigurações. É época em que o professor assumiu o compromisso de não desamparar, cumprindo seu papel como docente, e o discente em dar continuidade aos estudos, pois o ano letivo estava em andamento. Por consenso, foram adotadas as tecnologias digitais, no formato de aulas a distância⁵, contando com a organização de grupos que foram criados, viabilizando um meio de dar continuidade aos processos educacionais.

Para Boaventura (2020), o vírus fez com que ficássemos em casa. Paramos e tudo passou a ser explicado pela crise, desde cortes na saúde, na educação, na previdência social até a degradação dos salários. Muitas coisas antes impossíveis de acontecer, impraticáveis, tornam-se possíveis, como ficar em casa, trabalhar em casa, ler um livro. A própria fragilidade do humano, sentimento de insegurança, pânico instalado, para sermos solidários uns com os outros, paradoxalmente contrário ao nosso espírito gregário, e nos isolarmos uns dos outros.

A medida causou uma disrupção educacional, com medidas imediatistas, utilizando-se de soluções tecnológicas, ensino online, apoio pedagógico a pais, estudantes e comunidade, oportunizando outras experiências e novos modos de se construir o processo educacional. Com relação às aulas do ensino superior, professores e estudantes trabalham juntos, de maneira remota, utilizando a *internet*, através de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA ou LMS, na sigla em inglês).

Algumas discussões surgiram durante o período pandêmico do qual já atravessamos mais de um ano, como o de “pós-pandemia”. Mas, o que será que estamos compreendendo quando utilizamos essa expressão? Eu, por exemplo, entendo que estamos no meio da pandemia e que nela vamos permanecer pelo menos até a metade desta década. Entre 1939 e 1945 existia um mundo em guerra, em 1939 havia o mundo pré-guerra e o mundo pós-guerra após 1945. A pré-pandemia era antes de março de 2020 e nos anos de 2020, 2021 e 2022 ainda estamos enfrentando a pandemia, o que significa, segundo minha compreensão, que só haverá um pós-pandemia depois que esta acabar. O marco “pandemia” é realidade. Neste sentido, estamos construindo a “pós-pandemia”, penso que certas práticas, necessárias nesse período, não serão mais abandonadas, outras serão “misturadas”, talvez. O ensino remoto em alta, por exemplo, gerou muita discussão, mas com certeza foi e continua sendo uma alternativa viável à educação. Quem tentar voltar às práticas pedagógicas anteriores à pandemia, a meu ver, estará fadado a um possível fracasso.

No contexto do ano de 2022, já com aspectos de mundo pós-pandemia e isso não significa que a pandemia acabou. Significa que o mundo, antes da pandemia, era de um jeito e após a pandemia

⁵ Incluídos neste processo estão as redes sociais como *LinkedIn*, *Twitter*, *Facebook*, *Instagram* e Sala de Aula Virtual.

ficou (está ficando) de outro. Esse penso ser um aspecto do pós-pandemia. Assim como no pós-guerra, por exemplo, a adaptabilidade sem acomodação se fez necessária, também no pós-pandemia ou em pequenas retomadas e paradas, por exemplo, estamos em franco processo de adaptabilidade. Compreendo esse momento como o de avaliar a situação e “desenhar”/“arquitetar” a educação desejada, com a discussão de ideias, aceitação e respeito às opiniões diversas.

Figura 3 - As quatro principais gerações da WEB



Fonte: POLLOCK, 2010, pág. 11.

Com isso, as perguntas feitas entre a pré e pós-pandemia poderiam ser estas: O ensino remoto existe? É possível aprender remotamente? Existe uma tendência para o ensino remoto permanecer? Respondo sim para todos esses questionamentos. E com relação aos modelos: É virtual? É híbrido? É Ead? É remoto? É *online*? Respondo aqui que não importa o modelo, mas acredito que o que realmente importa é que para darmos conta do nosso trabalho como educadores precisamos nos adaptar às novas tendências tecnológicas acompanhando a educação digital 1.0 até 4.0, que acompanham as versões de evolução da *World Wide Web (Web)*, conforme representado na Figura 3, que são as gerações do sistema de hipertexto marcadas pelos serviços e evolução das interfaces entre humano, computador e a web.

Boaventura de Souza Santos (2020), em seu texto *Pedagogia do Vírus*, especialmente no seu capítulo “Tudo que é sólido se desfaz no ar”, trouxe reflexões sobre os potenciais conhecimentos que decorrem da pandemia do coronavírus, em que a situação financeira do país em crise é uma loucura disfarçada por uma normalidade.

Diante das mudanças, das adequações tecnológicas e ao pensar em inovação, lembro-me da escola da ponte, do Professor José Pacheco, que escreveu sobre a importância de que é necessário desaular:

Quando me perguntam por que razão, ao cabo de quase meio século, eu insisto em pedir que desaulem as escolas, respondo que nunca será demais fazê-lo. Porque se a aula – dispositivo central de um modelo educacional centrado no professor –, alguma vez, foi um dispositivo pedagógico “eficaz e eficiente”, já não o é. Mesmo que enfeitada de novas tecnologias, mesmo que “invertida”, aula é aula (PACHECO, 2020, p. 1).

A liberação educativa das escolas e dos outros começa com a liberação de cada um de nós. Ou seja, precisamos nos libertar da ideia de que estar em aula significa ficar passivamente ouvindo outros decidirem o que você deve aprender, ao modo da TV, da mídia e suas programações que nos trazem, na maioria das vezes, informações superficiais. Ao contrário, precisamos pensar nessas maneiras outras de fazer o processo educativo como estratégias para trabalhar ativamente na cocriação de alternativas à realidade das comunidades de nossos estudantes, através da solução de problemas a partir de projetos reais demandados pela sociedade. A aula passiva não serve para sujeitos autônomos.

Acredito que a proposta de Pacheco, do paradigma de comunicação, é muito interessante e pode percolar a sociedade através de projetos de educadores sinceramente interessados em mudar os rumos da educação tradicional para aquela que desejamos. Mas é preciso também considerar um olhar para a diversidade de momentos em que se encontram nossos sistemas educacionais, e também que é importante perceber que estão acontecendo, no Brasil, propostas inovadoras de educação.

O grande desafio da educação não é ensinar, mas criar condições para que os acadêmicos aprendam. A transformação da docência se faz necessária, e esta forma de perceber a necessidade de mudança é o primeiro passo para aprender e reaprender.

Para mim está claro que estamos transitando para uma transformação digital de quebra de paradigmas. Também é nítida a certeza de que dificilmente teremos 30, 40, 50 discentes presencialmente, dentro de uma mesma sala, em qualquer uma de nossas instituições de ensino e de que proporcionar espaços e trocas humanitárias, desenvolvendo habilidades como a empatia e o olhar para a diversidade, é essencial (e suficiente) para que uma reconfiguração educacional (inevitável) ocorra.

O momento pandêmico, que sucintamente descrevo coloca-nos diante de uma discussão do que se pretende debater em relação a tecnologias na educação. Supondo, por exemplo, um ambiente que não obedeceria a métodos, regras, talvez não fosse possível imaginar a inserção de tecnologias. Pergunto-me se tecnologias poderiam ser aplicadas a ambientes contestadores, críticos, discordantes... Como seria esse ambiente? Talvez nesse caminho de incorporar tecnologias em processos educacionais as tendências sejam: aumentarmos a velocidade do ensinar, trazeremos regras ao ensino, mecanizarmos fenômenos e de imitarmos os processos humanos. As reflexões giram em torno do contexto e da

importância do papel docente em torno do que é ensinado, aspectos que nos causam incertezas nessa jornada. Incertezas que nos lançam em diferentes estradas, às vezes com condições mínimas, de (re) iniciar, re(pensar) (re)configurar. E, nesse contexto, um dos maiores desafios tem sido aprender a viver-conviver com incertezas. Para Morin (2003, p. 86), “o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas”.

Os principais desafios educacionais, pensando em caminhos para diálogos e soluções colaborativas, tendo como tema gerador visualizar a transição da educação na atualidade, pois é possível perceber que os docentes sentem falta de escuta e acolhimento efetivo das emoções; falta de apoio; (in)adequação dos recursos tecnológicos; e respeito à Educação.

Por essas, entre outras razões, o caminho de pesquisa que apresento intenciona contribuir com reflexões sobre os desafios educacionais, pensando nas tecnologias digitais tanto em ambientes presenciais como híbridos e virtuais. Como já referi, o virtual vem da palavra latina *virtualis*, que por sua vez deriva de *virtus*, indicando potência e força. No mesmo sentido, tendo a compreender a educação como um processo de lançar e cultivar sementes com nossos discentes, cujos saberes em crescimento podem se tornar/transformar em frondosas árvores. Como na árvore, sabemos que em algum momento teremos uma semente e que esta, ao ser lançada no solo, germina. A árvore está virtualmente na semente, e o mesmo poderá ocorrer na relação entre educando, educador e o caminho. O educador é quem semeia e convida a semear, visando ao despertar formativo, subjetivo e virtual dos discentes. E, assim, também nós podemos dar origem a sementes e ser semeados no chão, muitas vezes, durante esses percursos.

Nesse momento, a solução encontrada foi a da virtualização, passando a Educação por uma transformação digital, transitando da tradicional à inovadora. Fala-se em pedagogia digital, docência online, docência virtual, em que o pensamento pedagógico, bem como as práticas educacionais, diante das transformações inovadoras na educação, necessita urgentemente se reconfigurar a partir de novos currículos, métodos, práticas de ensino, produção de materiais, recursos didáticos e novos modelos de avaliação da aprendizagem. Não menos importante, nesse processo, é a necessidade de acompanhar as mudanças na relação entre docente e discente, ou seja, experiências que possibilitem a docência inovadora em contextos contemporâneos.

Nesse novo contexto, chamamos a transformação também de convergência digital, uma vez que a tecnologia digital oportuniza soluções de problemas, potencializando a integração de diferentes mídias que convergem para promover interação em linguagens multimodais nos ambientes virtuais. Quando me refiro à Educação na modalidade *online*, educação a distância, acesso remoto, termos utilizados nos últimos tempos, penso se é adequado assim me referir, pois de que distância estamos falando? Sabemos que a tecnologia nos aproxima através da escrita e da interação. Essa discussão promove várias reflexões referentes aos modelos educacionais, de uma educação disruptiva, de quebra de paradigmas em que o presencial passa a ser ressignificado no virtual e vice-versa.

Afinal, sempre estamos sendo educadores e educandos *online* e *offline* nesse contexto de Cibercultura. Somos devires diferentes nessa realidade de espaços-tempos presenciais e digitais virtuais, vivendo experiências complexas de Virtualização X Hominização. Para Lèvy (1999) o desenvolvimento da cibercultura surgiu com o avanço da microinformática, nos anos 70, através da convergência tecnológica vinda dos microcomputadores, popularizando-se entre os anos 80-90. Portanto, o termo Cibercultura tem vários sentidos, mas pode ser compreendido como uma prática sociocultural que advém de uma relação de troca entre sociedade, cultura e as novas tecnologias devido à convergência das telecomunicações com a informática.

O espaço presencial pode ser transferido para o virtual. O ciberespaço, conceituado por Lévy (1999), é um espaço de comunicação aberto em que se leva em consideração a potência interativa da *internet*. O virtual não se opõe ao real, ele é real, mas lida com um desprendimento do aqui e agora, com o não estar presente (LÉVY, 2007). Outro conceito é o da tecnologia digital, compreendida como possibilitadora, principalmente, da transformação da linguagem. Dela deriva o espaço digital virtual, que é a configuração das relações estabelecidas por meio da Tecnologia Digital, que possibilita a ação, a relação, a interação e o compartilhamento das representações dos seres humanos (BACKES, 2013).

Em busca de subsídios para embasar a minha pesquisa, fiz buscas nos trabalhos da ANPED SUL (2021). Ao colocar as palavras-chave da temática em estudo: formação docente, tecnologias digitais e modalidades educacionais, identifiquei-me com três trabalhos relevantes que contribuíram para minha escrita.

O estudo de Vicentini (2021 p. 1) tematiza a relação entre práticas de letramentos e gamificação. O estudo é o recorte de uma pesquisa de mestrado tendo como título: Práticas de letramentos com Tecnologias Digitais: Gamificação em um Clube de Inglês no Ensino Médio. A pesquisa apresenta como objetivo geral problematizar relações entre práticas de letramentos e gamificação em um Clube de Inglês no Ensino Médio. Entretanto, foram utilizados para este diálogo, jogos de *Gee* e o *fanfic* que é uma abreviatura inglesa do termo *Fan Fiction*, que são histórias criadas a partir de uma história já existente. Segundo Vicentini (2021 p. 2), a disseminação das TD se tornou-se especialmente importante para a difusão de trabalhos realizados por fãs a partir de originais e na criação de comunidades de prática em torno do universo Fan ficcional, que adotaram as TDs com o fim de expandir o universo interativo de suas comunidades do entretenimento.

Carvalho & Pesce (2021) discorrem sobre a utilização das tecnologias digitais por parte dos docentes no ensino superior no curso de Direito. Descrevem também que, nas últimas décadas, houve um grande avanço tecnológico, o que permitiu às pessoas terem acesso às informações e aos aparatos tecnológicos que proporcionam o surgimento de uma estrutura tecnológica em rede, que transformam as relações sociais e os indivíduos. Com isso, pode se constatar como as tecnologias digitais têm afetado as experiências humanas. No que se refere ao ensino superior, é preciso ofertar

uma formação aos estudantes que possibilite sua inclusão no mundo digital, pois, como profissionais, será exigido que tenham conhecimento com relação às tecnologias.

A pesquisa de abordagem qualitativa teve como instrumentos de coleta de dados um questionário e uma entrevista com quatro professores atuantes no curso de uma universidade comunitária de Santa Catarina na modalidade presencial. O curso é ofertado na modalidade presencial em dois turnos: matutino e noturno. Todos os participantes utilizam as tecnologias digitais no planejamento das aulas e quanto aos recursos digitais nas aulas, responderam que manipulam equipamentos diversos tais como: *datashow*, *notebook* e *smarthphone*. Além dos recursos de sala de aula, a instituição pesquisada oferece o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), em que os professores interagem no fórum, enquete, mural, trabalhos/atividades e álbuns, para promoverem a aprendizagem dos estudantes. Percebe-se, com esta pesquisa, que a maioria dos professores participantes utilizam mais de uma ferramenta digital em suas aulas e as ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem da referida Instituição. Isso demonstra um certo domínio das tecnologias digitais em suas práticas educativas e a consequente diversificação das aulas.

Benvenuti & Jackiw (2021, p. 1) descrevem um estudo sobre a Formação Docente na Modalidade a Distância: A Autorregulação da Aprendizagem Mediante as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. A proposta de investigação caracteriza-se por ser de abordagem teórico metodológica quali-quantitativa. O campo empírico da pesquisa foi constituído por 120 estudantes de uma turma de um curso de graduação em Pedagogia, ofertado na modalidade a distância em uma Instituição do Ensino Superior do Estado do Paraná. Para Benvenuti & Jackiw (2021, p. 2), tal proposta parte do seguinte contexto: dados do Censo da Educação Superior do ano de 2018 apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontam que o número de discentes matriculados em cursos de Licenciatura na modalidade a distância (50,2%) superou o quantitativo de estudantes que estão em cursos presenciais (49,8%).

Segundo Benvenuti & Jackiw (2021, p.3), a Educação a Distância, por suas características distintas, como a flexibilidade em relação aos horários e local de estudo e consequentemente a redução dos custos para estudar, faz desta modalidade de educação uma oportunidade vislumbrada por quem almeja a formação em nível Superior, mas se vê diante de realidades que impossibilitam frequentar a escola presencial diariamente. Todavia, se por um lado, a modalidade a distância permite o acesso à formação superior, por outro lado, exige um estudante mais autônomo e ativo diante do processo de aprendizagem. A diferença primordial da formação na modalidade a distância é a maneira de lidar com o aprendizado. Pelo próprio modelo da EaD, o estudante é convidado a ter uma postura mais ativa diante do conhecimento e assumir uma atitude mais participativa. Afirmam que a ampliação do conhecimento acerca da aprendizagem autorregulada entre os futuros docentes poderá contribuir não só para que esses processos sejam mais fomentados por eles nos seus futuros estudantes, mas também para o fortalecimento da sua própria aprendizagem durante a formação. É, sobretudo, criar um espaço que promova o aprender a aprender.

Sendo assim, aponta Vicentini (2021), chega-se à constatação da importância de práticas pedagógicas em que a escola tem o papel de trabalhar com TDs voltadas aos letramentos, pois são facilitadoras da interação. Já no segundo estudo, Carvalho & Pesce (2021) discorrem sobre a crescente utilização das tecnologias digitais por parte dos docentes no ensino superior no curso de Direito. Já nos estudos de Benvenuti & Jackiw (2021), confrontamo-nos com o aumento de estudantes no EaD, no curso de Pedagogia em nosso país. A flexibilidade de tempo, de espaço que o EaD proporciona oportuniza que esse estudante possa ser mais autônomo nas ações de aprender. Já o docente EaD desenvolve outras práticas que se utilizam de recursos tecnológicos digitais modificando por meio das tecnologias os nossos modos de comunicação e de interação.

A interação é dada por palavras. Para Maturana a palavra tem vida, tem força e a ação de cada um de nós cria a realidade, que sofre transformações. As convergências digitais mudam a linguagem falada e escrita, por meio de expressão audiovisual mais atraente e que envolve a arte, a técnica, o cinema, a comunicação e a interação. Nesse novo contexto educacional, a docência passa por transições e *starts* de criatividade docente em busca de um empreendedorismo inovador, oportunizando o estudo de teorias sobre criatividade e inovação. Isso envolve conhecer dinâmicas do pensamento e do processo criativo, bem como as características individuais, influências sociais, culturais, clima organizacional junto à implantação de outras ideias, técnicas para estimular a criatividade e o desenvolvimento de propostas e modelos inovadores. Envolve, além de práticas e os recursos tecnológicos, recursos de acessibilidade que dão conta também da educação inclusiva e das tecnologias assistivas. Toda essa mudança necessita de novos modelos educacionais, de propostas inovadoras em sala de aula e, principalmente, de mudanças na postura e nas práticas docentes, que só acontecem quando temos indivíduos comprometidos e envolvidos no processo de transformação, pois as tecnologias por si só não contam.

A aposta para nossa realidade educacional, a partir de agora, é no Ensino Híbrido, pautado em modelos e tendências da personalização disruptiva na educação. Diante da docência inovadora necessitamos, para a concretização de todas essas competências, café, filosofia, prosa, poesia, artes plásticas, música, cinema... Ou seja, precisamos estar atentos para nossa maneira de enxergar esse novo mundo, enfrentando a realidade do espaço educacional competitivo, oxigenando nossas células para que tenhamos forças na nova e criativa caminhada.

As políticas de formação de professores, desde os anos 70, são pautadas por fundamentos tecnicistas:

As políticas educacionais no Brasil, principalmente as de formação de professores, estão fundamentadas numa visão tecnicista, a partir do conceito de qualidade na educação, competências e habilidades centradas em propostas de ensino que valorizam o uso das tecnologias (SILVA, 2016, p. 219).

Silva (2016, p. 220) reporta-se à política de formação de professores do Ministério da

Educação (BRASIL, 2005), a qual deve articular prática docente com a formação inicial e com a produção acadêmica universitária. Essa orientação cita que a história da Educação Brasileira registra, na década de 70, a configuração de um discurso pedagógico atrelado aos princípios da racionalidade da eficiência e produtividade, caracterizando-se por uma pedagogia tecnicista que estruturava o processo educativo numa perspectiva objetiva e operacional.

Sendo assim, Silva (2016, p. 220) parte do pressuposto de que há uma retomada do tecnicismo dos anos 70, consistindo numa maximização da utilização dos recursos e da produtividade proporcionada pela racionalização do trabalho e do controle sobre aqueles. Trata-se de uma reconfiguração do discurso pedagógico a partir de uma articulação entre a TICs, o tecnicismo e a pedagogia de resultados que padroniza os saberes e define as questões do ensino. Na década de 90, as políticas educacionais implementadas no Brasil intensificaram a utilização das tecnologias. Com relação à Educação a Distância, foi assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 1990).

Em 1996, o MEC apoiou a oferta de cursos à distância prevista no Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que passou pela última atualização no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. A partir daí, foi idealizada a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto nº 5.800/2006, que teve como objetivo promover a formação inicial e continuada de professores por meio de metodologias de educação a distância (BRASIL, 2006). Todos esses movimentos desde os anos 90 até o momento contribuíram para acelerar o processo de transição com relação à apropriação das tecnologias.

Segundo Silva (2016 p. 221) *apud* Brasil (2001), no Plano Nacional de Educação (PNE) (2001 - 2010), consolida-se uma visão tecnicista centrada nos conceitos de qualidade na educação, competências e habilidades. A ideia da organização técnica, com base em habilidades, transforma o trabalho em quantificação diante das metas previstas em lei. Para o Plano Nacional de Educação (PNE), em vigor de 2011 a 2020, os pontos principais das ações que influenciam na educação básica são: a formação para o trabalho; a promoção humanística, científica e tecnológica do país (BRASIL, 2011).

A modalidade EaD tem aumentado no Brasil, acompanhando a evolução do acesso aos meios tecnológicos e de comunicação. De acordo com o Censo da Educação Superior, realizado em 2015, pelo INEP, estima-se um crescimento de 10% ao ano desde 2010. Atualmente são mais de 1,3 milhão de estudantes matriculados. (BRASIL, 2019).

Segundo os dados descritos, estamos caminhando para uma formação em que os projetos político-pedagógicos dos cursos passam por uma reestruturação, tendo em vista acompanhar o movimento educacional das redes. As universidades entram em um processo de reinvenção, de inovação e de transformação aderentes a um mercado aquecido pelo novo, pelas outras ideias e pelo desenvolvimento de novas tecnologias e conhecimentos. Estes podem ser introduzidos e aplicados ao mercado, gerando inovações tecnológicas e novos produtos e processos. Uma ideia é considerada inovadora se trazer algo

novo em seu contexto, pautada geralmente em uma experiência existente, que estimule a criatividade, a liderança em equipe para se inserir em um mercado aquecido. Segundo Cunha (2008), “A inovação pedagógica se manifesta pela perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida”. Para a autora, direciona-se a apreensão das relações entre as decisões pedagógicas que acompanham todo o processo de ensinar e aprender.

Cunha (2008, p.21), em uma pesquisa realizada com coordenadores da USP, busca o conceito de inovação entre os entrevistados, aproximando-o da perspectiva de sua relação com o novo, ligada ao positivo, como alguma coisa que agrega. Outro conceito interessante refere-se às inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária para além de resultados. Inovação que está ligada às novas formas de pensar. Antes tínhamos a ideia de que as técnicas nos levavam a tudo, e a criatividade era vista como um dom, indicando a importância de se partir do real, da cultura, do existente, e se acredita que isso é uma inovação. É certo que a palavra inovação também tem relação com as tecnologias, mas não podemos tratar de maneira tão reducionista.

Com a transformação digital ocasionada no momento de distanciamento social causada pela Covid-19, as universidades tomam novos rumos. É inquestionável que as mudanças ocorridas pelo comportamento social diante das tecnologias e das políticas públicas estão favorecendo a distribuição do desenvolvimento de novas tecnologias, levantando a bandeira da inovação. As instituições de ensino estão se reinventando.

O caminho inovador foi impulsionado pela pandemia do vírus. A educação tradicional das aulas presenciais foi transformada em ensino remoto, virtualizando nossas ações. Reconfigurações docentes foram oportunizadas, trazendo de fato à tona o docente inovador, que se reconfigurou diante da situação. Sendo assim, este é um aspecto positivo da pandemia, pois, ao voltarmos o olhar para a Educação diante da inovação e das tecnologias, percebemos que o ano de 2020 foi marcado pelo avanço tecnológico de transformação digital rápida. Tínhamos uma educação que vinha mudando há quatro décadas, proporcionando criação, reinvenção, desacomodação, junto à inovação, possibilitando aos docentes diferentes reconfigurações de si e até mesmo uma experiência transformadora de si, considerando que pensamos por nós mesmos diante de tantas incertezas.

No próximo capítulo, apresento os caminhos investigativos teóricos e metodológicos da inserção nos estudos. Descrevo alguns processos e os colaboradores para a minha pesquisa, desde a definição dos grupos de docentes das universidades comunitárias, as ferramentas metodológicas e a metodologia para o desenvolvimento da escrita na intenção de contribuir com a docência.

Caminhos metodológicos

*Por esses caminhos de um labirinto sem fim,
Tento desbravar tudo aquilo que ainda não está em mim
Seguindo a estrada mais linda, enfim.
(SILVEIRA, 2020)*

A escrita é como descrever um rastro de um caminho sem fim, guiada por rotas, cujo início se apresenta em um vácuo de percurso que está em mim. Assim, veio sendo uma escrita vivenciada através das histórias que ocorreram, foram experienciadas, e que aos poucos foram lançadas em uma estrada longínqua, orientada por alguns procedimentos metodológicos e utilizando-se da revisão bibliográfica.

A pesquisa que propõe foi de abordagem qualitativa pois trabalhei com as narrativas de docentes em torno das quais construo a metáfora do caminho, com a qual me deparei ao longo do próprio caminhar e que está, por isso mesmo, associada à experiência, que fundamenta todo o meu texto. Os estudos levaram-me até Ricoeur (2005, p.17), que fala da metáfora no contexto semântico da frase, que trata a primeira unidade portadora de significação no discurso desenvolvido pela linguagem que traz consigo dupla referência: a si mesma e além de si, a possibilidade de redescrever a realidade em que o uso da metáfora traz de ideação e criatividade que, como um desvio de caminhos, perturba a ordem lógica, gerando outros significados ou sentidos. Para Maffessoli (1998, p.147), a metáfora não indica, de maneira unívoca, qual é o sentido das coisas, mas pode ajudar a perceber suas significações.

Segundo Clandinin e Connelly (2015, p.9), a pesquisa narrativa é sempre um mergulho de possibilidades e muitos terminam por sucumbir. Para mostrar um pouco dessa complexidade e da qualidade no ninho das histórias contadas, vividas, compostas e eventualmente narradas em um texto de pesquisa, convido, então, o leitor a relembrar a Alice em sua história no país das maravilhas. Lá retornamos ao Gato de Cheshire, que é um dos personagens mais clássicos, pois ele integra a ação, mas atua como se fosse um observador distante daquilo tudo. Graças ao seu sorriso expressivo, é um dos mais intrigantes personagens por conta de sua postura misteriosa em que é capaz de oferecer

dicas à Alice, mesmo que faça isso a partir de informações abstratas, ou pouco concretas. Retomo essa ideia porque ainda não sabemos qual caminho seguir, mas também compreendemos que este é um momento de escolhas nas quais acredito que o caminho escolhido é o que serve, pois, a metáfora dos caminhos nos descreve a complexidade em que vivemos, familiarizando-nos com as revelações esclarecedoras que se fazem presentes, vivas, no próprio percurso.

Eu, Paula, conheço os caminhos, os percursos percorridos pela pesquisa através das narrativas em que novas trilhas se desenham, me sinto agora distante da Alice, mas ainda vale a pergunta: para onde ela iria? A Alice não sabe, desconhece o caminho, mas é quando estamos perdidos que temos a liberdade de nos encontrarmos, pois nos encontrarmos perdidos é quando nos reencontramos em nós mesmos e temos, então, a liberdade de pensar e visitar nosso mapa. Nesse percurso de retorno ao ponto de partida, revejo a pergunta central de minha investigação e também toda a exploração que já fiz desse mapa. Essa viagem abre caminhos, pois passamos por vários buracos, percursos que também os professores dos NAPs estão vivendo e pensando na perspectiva de reconfigurarem nossa docência e com ela a própria concepção de educação.

Para Clandinin e Connelly, 2015. p.27), as pessoas vivem a narrar histórias e, no contar dessas histórias, reafirmam-se. Nesse novo percurso modificam-se, criando tramas, ao serem recontadas, podem ser apresentadas de maneiras diferentes. Assim, ao serem vividas e contadas, são essas histórias que educam a nós e aos outros que estão nos escutando ou lendo.

Para nós, a vida, como ela é - e para nós e para os outros, é preenchida de fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de espaço-tempo, e refletidos e entendidos em termos de unidades narrativas e descontinuidades. (CLANDININ; CONNELLY, 2015. p. 48).

Isso significa como em uma passagem, algo que podemos ser capazes de dizer sobre uma pessoa, sobre um local, entre outros, pois é um sentido construído em termos de um contexto mais amplo, e esse sentido muda com o passar do tempo. O sentimento de que é dito, entendido a partir de uma narrativa que pode mudar ao longo do tempo, essa mudança temporal é uma característica da pesquisa narrativa. Portanto, a pesquisa narrativa significa uma maneira de compreender a experiência sendo um tipo de colaboração entre pesquisadores e participantes da pesquisa, ao longo do tempo, em um lugar ou série de lugares e em interação. Sendo assim, pesquisas narrativas são constituídas das histórias vividas e contadas (CLANDININ; CONNELLY, 2015. p. 51).

Este livro inicia e se configura com minha própria narrativa, caracteristicamente na perspectiva de pesquisadora autobiográfica cujas reflexões, à luz das narrativas dos participantes, derivam da minha visão e da minha experiência interpretativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015. p. 85-87). Assim, ao analisar as narrativas dos docentes participantes do estudo, percebi que esses professores queriam contar o mundo, imersos em seus locais de trabalho e cada um em sua experiência de ler, interpretar e manifestar os sentidos de sua docência nesse mundo. Um mundo

que se tornou, em muitos aspectos, adulto demais, impondo narrativas sérias, porque nos tornamos assim; além disso, vivemos aceleradamente quando precisamos de pausas, de um pouco mais de momentos para refletir e ser gente ao mesmo tempo que docentes.

Dessa maneira, pensei na Alice novamente, pois ela, ao perseguir o Coelho Falante, caiu num buraco e, ao descer, deparou-se com um aposento, várias portas, e todas estavam trancadas. Alice percorreu todas as portas tentando abrir e pensando como sair daquele buraco, até que descobriu uma passagem, avistou um lindo Jardim e disse: eu acho que poderia se ao menos eu pudesse ou soubesse por onde começar. Ao pensar a pesquisa, encontro-me na mesma sala cheia de portas e reflito sobre professores do NAPs que responderam à pesquisa; reflito que cada um, embora tenha suas diferentes áreas, seus interesses pessoais, enquanto professor, enquanto pesquisador, fez prevalecer o seu eu em relação à palavra educação.

Os participantes falaram de uma educação de professores que estão interessados em vidas e de como esse processo ocorre, interessados em saber lidar com essas vidas, valores, crenças; mostraram-se preocupados e preparados para novos desafios, voltados para aprender e ensinar. Os educadores são interessados em pessoas, voltados para pessoas. Através das narrativas são descritas um pouco da vida de cada um, do que é vivido, do que se compõe, do que seria interessante observar, participar, pensar, sobre dizer, escrever sobre o fazer, sobre o ir e vir dos colegas professores-seres humanos, pois sem eles a educação não ocorre.

Enquanto educadores, como na frase do pai de Alice que nos diz que a única forma de chegarmos ao impossível é acreditarmos que é possível, encontro, nas narrativas desses colegas, uma maneira de superarmos nossas dificuldades e de perseverarmos. Sendo assim, pensando em nossos educadores em cada capítulo, trago partes da poesia como aspecto sensível ao estudo voltado para uma educação sensível que utiliza, segundo Maffesoli (1998), a sensibilidade como protagonista para o entendimento do percurso, mediante o que chama de “investigação de sentido”. Esta, por sua vez, passa pelo olhar mais sentimental, profundo, voltado para o imaginário, trazendo a temática, estabelecendo correlações para, ao final, apresentar um ponto de vista.

Neste caminho, foram incluídos textos que formam a trama de uma viagem à complexidade pontuada por passagens, paragens, ornamentada por paisagens variadas em que o leitor é convidado a percorrer diversos caminhos da docência associada às tecnologias e ao ciberespaço cujas experiências serão observadas sob o prisma da complexidade. Nesse sentido, faço aproximações de discussões na intenção de situá-las no escopo da Teoria da Complexidade, pautada no pensamento de Edgar Morin. A estruturação desse campo de conhecimento, nessa busca pela aproximação da complexidade com a área das tecnologias, vai sendo pensada no intuito de ampliar rumos que desafiam o desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico. O estudo inscreve-se na era digital, em que estamos interligados em rede, compartilhando ideias, neste turbulento caminho da quantidade de informações.

Iniciei o caminho me perguntando, mas o que é a complexidade? Deparei-me com uma abundância de informações a partir dos conceitos investigados e descritos por Morin (2005a e 2005b) que ajudaram a conceber uma proximidade intrínseca entre a teoria da complexidade e a temática de pesquisa. Assim, pois, pude pensar em ‘reconfigurações docentes, experiências com modalidades educacionais e tecnologias digitais’, com o que venho enfatizar exatamente aquilo que o paradigma da complexidade propõe: problematizar para compreender. Afinal, a palavra complexidade, antes de apontar saídas ou soluções, vem exprimir nosso incômodo, nossa confusão, nossa (in)capacidade para definir de modo simples, para nomear de modo claro, para ordenar nossas ideias (MORIN, 2007, p. 5).

A etimologia da palavra provém do latim *complexus*, que quer dizer: tecido em conjunto, “o que é tecido junto”. Isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo descrito em Morin (2003, p.14) sugere-nos compreender como um entrelaçamento de partes, de componentes, de um sistema seja ele físico, biológico ou informacional, configura modelos preexistentes da realidade como descreve Benkirane (2002, p.13).

Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes (MORIN, 2003, p.14).

Sendo assim, para Morin (2003, p.14), a inteligência que fragmenta o complexo em partes separadas, divide os problemas, unidimensionaliza, considera apenas sob uma dimensão aquilo que é o multidimensional, que possui múltiplas dimensões e aspectos, atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão. Ou seja, elimina possibilidades de uma visão a longo prazo, o que, para Morin (2003, p.15), é um despedaçamento do saber e nos torna incapazes de percebermos o contexto, e o complexo fica cego, inconsciente e irresponsável.

Segundo Morin (2003, p.15), reduzir o complexo ao simples separa o que está ligado a se decompor e não recompor, eliminando tudo que causa desordem e contradição. O pensamento que recorta, isola, permite que especialistas e *experts* tenham ótimo desempenho em seus compartimentos e cooperem eficazmente nos setores não complexos de conhecimento, notadamente os que concernem ao funcionamento das máquinas artificiais. Mas a lógica a que eles obedecem estende à sociedade e às relações humanas os constrangimentos e os mecanismos inumanos da máquina artificial e sua visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista; além disso, ignora, oculta ou dilui tudo que é subjetivo, afetivo, livre, criador.

Já o conceito de entropia, significativo para a complexidade, está relacionado ao nível de desordem dos sistemas. Esse conceito leva a compreender que as informações fazem parte desses sistemas auto organizativos, todas elas em graus diferentes. Assim, o conceito demonstra que há uma

relação entre o todo e as partes de um sistema, em que o conhecimento das partes não é suficiente para explicar o funcionamento do todo. Dessa maneira, a complexidade também nos leva a pensar entre o limiar da ordem e da desordem que é uma fronteira entre a ordem e o caos.

Morin (2007), em sua discussão sobre a teoria dos sistemas, destaca o sistema aberto - sistema vivo, sistema longe do equilíbrio, que traz como característica a possibilidade de troca frequente com o exterior, afirmando que os sistemas abertos tendem a se equilibrar no desequilíbrio. O sistema aberto é pensado como em conexão com o meio ambiente, que procura conciliar-se com a inconstância do ecossistema. Dessa maneira, discute-se a relação direta entre a informação e a organização, existindo nesse sentido um vínculo que tem implicações com a desorganização e a organização dos sistemas vivos. Oposto a isso é o computador - que é um sistema fechado - e está sempre próximo do equilíbrio. Apesar de ter surgido a partir de comparações com o funcionamento do cérebro humano, esse sistema fechado não consegue trabalhar com o vago, o insuficiente e o abstrato. Por isso, encontramos, nos sistemas vivos, um dos fatores de superioridade quando comparamos ao computador.

O objeto surge a partir da auto-organização, incorporando características como autonomia, complexidade e individualidade. O ser humano traz em si características que fazem parte de sua essência, mas, em função do sistema aberto, carrega a brecha, o desgaste, a morte etc. Por essas razões, “o objeto e o sujeito, entregues cada um a si próprios, são conceitos insuficientes” (MORIN, 2007, p. 41).

Para Morin (2007), o pensamento simples é parte de um pensamento, ou seja, uma mutilação, que tenta controlar a informação e se apossar da verdade, que muitas vezes não é clara e nem lógica.

A troca dessas informações favorece o avanço do conhecimento profundo em seu propósito e não é o de enumerar os mandamentos [...] é sensibilizar para as enormes carências de nosso pensamento, e compreender que um pensamento mutilador conduz necessariamente a ações mutilantes. (MORIN, 2007, p. 15).

De acordo com Morin (2003, p. 16), a informação não é conhecimento, e o conhecimento só é conhecimento enquanto organização de informações, cuja ordem, decorrente e inserida no contexto destas, possibilita sentidos aos fenômenos. As informações constituem parcelas dispersas do saber. Assim, as mídias constituem uma espécie de expansão descontrolada do saber.

Para Morin (2007), os fenômenos não são simples, eles são compostos por emaranhados de informações, e isso deve estimular os pesquisadores na busca de novos desafios em que o maior deles, na linha do pensamento complexo, é o de estabelecer uma articulação entre os diversos campos de pesquisas e disciplinas.

Segundo descreve Benkirane (2002. p. 25), em uma entrevista com Edgar Morin em

que tratam da obra o método, o autor conceitua a Simplicidade como separação dos objetos para compreensão, que reduz o conhecimento de um conjunto ou de um todo em partes sem compreender que o todo tem qualidades que não estão nas partes. Sendo assim, nesse estudo, vamos compreender a partir do todo.

Morin (2007) evidencia a importância da composição de saberes, do constituir-se, no contexto de ser e de estar no mundo, percebendo que a humanidade traz a característica da multiplicidade conjugada com a empatia e a identificação com o cosmos. Dessa maneira, o autor descreve-nos que todos necessitam buscar o conhecimento e através dele evoluir.

O conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita. Podemos dizer até que o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar (MORIN, 2003, p.15).

Em busca desse conhecimento, trarei como delineamento da minha pesquisa a realização de um estudo de caráter qualitativo, iniciando por minha narrativa e trazendo a escrita de mim, o “eu” incluído, eu inserida no texto. Nessa abordagem, segundo Morin (2005a, p.22), há aspectos inseparáveis para definir o humano, do qual não se pode reduzir ou subordinar um termo do outro do indivíduo, da sociedade e da espécie, em que o indivíduo é a afirmação do “eu”, que não se dissocia do observador, pois o observador está incluído, conforme explicita Morin (2005a, p.23). Trata-se da subjetividade, na qual um eu é plenamente ele mesmo, como dois softwares do indivíduo humano, em que há um “eu” que está no princípio do egocentrismo, meus interesses pessoais, que se manifestam desde o nascer, no entanto esse “eu” também carece de um antagonista pois necessita do olhar do outro. Então, o ato de sorrir, correr, manifestar são para mim e para o outro, ou seja, eu necessito me constituir no olhar do outro que integra o “nós”, o coletivo, já que nos constituímos por uma linguagem, por uma cultura, estando em uma sociedade e a sociedade estando em nós; não somos somente seres em um espaço, mas também um espaço dentro de nós, seres.

Morin (2007, p. 110) faz reflexões acerca dos conceitos de ruído, informação e conhecimento que interagem de maneira que reforçam o entendimento da complexidade – o novo não se reduz ao ruído, já que é preciso existir o potencial de auto-organização para se perceber a aleatoriedade gerada, já a informação é considerada como físico-bio-antropológica por somente ter surgido com os seres vivos. Considerando que o conhecimento “não conhecedor de si próprio”, é encarado como organizador, pois pressupõe uma relação aberta e fechada entre o conhecendo e o conhecido – “minha mente, por mais esperta que seja, ignora tudo do cérebro do qual ela depende [...] a mente só o pode conhecer por meios externos, os meios da investigação científica” (MORIN, 2007, p. 111).

Dessa maneira, são analisadas as narrativas dos docentes dos grupos dos NAPs, de cada uma das IEs comunitárias do RS, problematizando as falas produzidas acerca dessa temática,

analisando os modos de ser docente e identificando seus processos formativos desenvolvidos por meio das tecnologias digitais. A investigação é desenvolvida a partir de alguns eixos: experiências no espaço e tempo; metodologias e práticas pedagógicas problematizadoras, tais como Metodologia de projetos de aprendizagem baseados na solução de problemas através do desenvolvimento de competências, no ensino superior, que estão se constituindo acerca das tecnologias digitais, nas diferentes modalidades educacionais, procurando compreender seus efeitos.

Sendo assim, a pesquisa é desenvolvida e relatada na perspectiva da primeira pessoa, descrevendo as descobertas das narrativas no coletivo e trazendo reflexões de como nos constituímos diante das tecnologias enquanto docentes. Acredito que é possível, como pesquisadora incluída, descrever minha narrativa, integrando-me ao processo, em que o autor, ao narrar-se, dispõe-se como sujeito autor, implicado em sua própria história, fazendo parte de uma rede de significações.

No campo das pesquisas narrativas desenvolvidas na área da educação, consideramos como tais aquelas em que os próprios autores explicitam a sua participação. Nesta pesquisa narrativa, lembro que a mesma se iniciou por uma (auto)biografia, na primeira parte do texto. As narrativas biográficas ou autobiográficas visam à reconstituição da história de uma pessoa e de si própria no caso das autobiografias. Possibilitam o encontro do narrador com seus eus e com os vários eus dos participantes narradores, no sentido de Larrosa (2004), trazendo à tona aqueles acontecimentos significativos como experiências de atribuição de sentidos ao vivido. Assim, é das experiências vividas que emergem as lições a serem tiradas, as reflexões possíveis sobre os fatos, constituindo a quem narra essa condição de pesquisador/a, pois oportuniza aprendizagem ao sujeito/objeto da pesquisa que aprende a pesquisar enquanto vive esse mesmo acontecimento, no caso, o da docência.

Mas também apresento as narrativas de experiências planejadas para serem pesquisadas, produzidas através de perguntas abertas, em formulário *online*, em duas partes, as quais podem ser classificadas como pré-estruturadas. Dessa forma, podem ser empregadas em situações distintas e para finalidades diferentes. O tipo de dado que busquei obter foi uma compreensão do grau de estruturação das narrativas produzidas na segunda parte do próprio questionário *online*.

O questionário *online* possibilitou a obtenção de dados qualitativos, considerando que é mais adequado para a geração de grande quantidade de dados, ao mesmo tempo em que possibilita qualidade e riqueza específicas. Independentemente do nível de estruturação, é um dos métodos para provocar a emergência de informações, sobretudo nas ciências humanas. Todos os outros instrumentos de geração de dados guardam especificidades, por vezes limitadas e por vezes de extrema riqueza, nos quais também estão inseridas narrativas do vivido que são narrativas de experiências educacionais, planejadas e relatadas. Estas, por sua vez precisam ser analisadas, observando o fato de que a experiência narrada é lançada de fora para dentro pelo pesquisador através da leitura e da escrita de sua interpretação. Procurando guardar e mostrar esses vínculos entre o profissional e o pessoal, fui vivenciando essas experiências pois vida e

educação não se separam. Somos um todo. Aprendemos sobre vida na educação e aprendemos educação vivenciando, pois é das experiências vividas que emergem as lições em que os modos narrados são os que marcam o narrador e suas ações no mundo.

Conforme Paraíso (2014, p. 15), na perspectiva pós-crítica, assim como na complexidade, a metodologia pode ser construída no processo de investigação e de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa e pelas perguntas formuladas. O pesquisador que norteia seu trabalho através do método das narrativas tem como primeiro desafio se tornar parte do processo, descrevendo com profundidade, como sujeito implicado em suas próprias histórias, as teias de sentidos que o atravessam e que se relacionam com a singularidade da temática pesquisada (PARAÍSO, p. 25, 2014). O pressuposto geral, assumido pela autora, é o de que é possível pesquisar, em educação, sem um método previamente definido a seguir.

Para Clandinin e Connelly (2015, p. 25), aprendemos sobre educação pensando sobre a vida, e aprendemos sobre a vida pensando em educação, essa situação, nos remete refletir sobre a atenção voltada para experiência e o pensamento sobre educação, como experiência faz parte dos nossos educadores dos nossos docentes, descrevendo a nossa própria vida como uma prática diária permeada de complexidades, esperanças, sonhos, desejos e intenções não deixando de ser científica. A pesquisa narrativa tornou-se um caminho para o entendimento da experiência. Nossa excitação e interesse pela narrativa tem sua origem em nosso interesse pela experiência, segundo (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 26).

As análises têm foco na docência por meio das tecnologias, através de espaços presenciais ou virtuais, elencando alguns pontos que ajudarão a refletir sobre a temática proposta. Deste modo, pensando em como o docente atua em diferentes espaços, diante das tecnologias, nas diferentes modalidades de ensino, é possível problematizar a possibilidade de se aprimorar outras práticas, maneiras de ser, de se descrever, como docente, através das narrativas, trazendo o sensível.

Com relação aos aspectos éticos adotados nas ações de pesquisa, primeiramente foi encaminhada a carta de apresentação online para aceite dos grupos NAPs. Logo em seguida apresentei um termo de consentimento livre esclarecido, no qual foi enviado estando inserido no formulário online. O termo pode ser assinalado pelo colaborador da pesquisa que pode optar por aceitar, ou não, fazer a sua participação, sendo que o termo ofereceu as garantias do anonimato, considerando que os dados produzidos serviriam para fins dessa investigação. Cada participante dos grupos pode cancelar sua participação caso desejasse, de acordo com as conformidades da resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012), a qual dispõe sobre os procedimentos éticos para as pesquisas com pessoas.

Bem como característico da pesquisa narrativa, pretendemos percorrer caminhos em uma longa viagem, trazendo as experiências vividas, compondo sentidos para esses percursos e trazendo ainda nesse próximo subcapítulo as etapas e colaboradores da pesquisa.

Etapas e colaboradores da pesquisa

Para a realização desta pesquisa, o questionário foi o instrumento utilizado, adotando-se como procedimento o seu preenchimento no formato de formulário *online*, com perguntas abertas. Assim, a metodologia caracterizou-se como qualitativa, pois foram utilizadas as narrativas dos docentes nesses questionários para a construção do texto, porém algumas respostas também oportunizaram representação em formato de gráficos e tabelas o que facilitou a compreensão. Dessa maneira, a mesma estratégia de envio foi utilizada para a segunda parte do questionário *online* tendo como base as respostas da primeira parte. Com estas duas etapas articuladas, foram produzidas as narrativas que serviram, uma vez transcritas e mantida a fidedignidade dos conteúdos abordados, para as reflexões que produzi acerca do tema.

No caso da desistência da participação na pesquisa, o desligamento era solicitado à pesquisadora em qualquer etapa do processo, sem nenhum prejuízo ao participante. Também quanto a isso, foram utilizados dados gerais da pesquisa de modo a não identificar o participante, assegurando o caráter sigiloso do estudo.

Como pesquisadora, reiterarei meu compromisso ético com os participantes da pesquisa através dos documentos expostos nos apêndices A e B. No mesmo sentido, também a apresentação resumida da proposta da pesquisa foi enviada aos NAPs de cada instituição e o termo de consentimento livre e esclarecido junto ao formulário de pesquisa (APÊNDICE A e B), para que recebesse o aceite dos participantes. Nesse documento, ao final, deixei o registro de meus dados, colocando-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Além disso, também foi encaminhada para os professores vinculados aos NAPs a carta de apresentação da proposta de pesquisa (APÊNDICE A), por e-mail (APÊNDICE E), convidando as universidades comunitárias para a participação e solicitando os contatos dos grupos dos NAPs. Todas as 14 IEs foram receptivas e 13 delas retornaram o e-mail com os seus grupos. Após o recebimento dos contatos dos grupos, foram encaminhados os e-mails (APÊNDICE F) com as questões dos dois questionários - etapas 1 e 2, (APÊNDICE C e D) a partir das quais foram criados os formulários *online* conforme APÊNDICE G e H. Após essa etapa foi encaminhado o primeiro questionário *online* para todos os participantes das 13 universidades comunitárias. As perguntas da primeira etapa foram elaboradas e organizadas com o objetivo principal de conhecer o grupo e saber de suas experiências. No final desse questionário, novamente perguntei se gostariam de continuar a sua participação na pesquisa e desta vez apenas seis retornaram afirmativamente. O período disponibilizado a este processo, para que retornassem suas respostas, foi de 29 de dezembro até 15 de fevereiro de 2022.

Na primeira etapa, foram (21) vinte e um professores respondentes, sendo esta fase mais direcionada para identificarmos o grupo. Na segunda etapa foram (6) seis docentes que aceitaram dar continuidade e participar dessa fase, que foi composta por questões mais direcionadas às questões que

envolvem a docência e as experiências desses profissionais. Para a identificação de cada questionário dos participantes utilizei números correspondentes aos anos de experiência de cada um, e para os casos de números repetidos foi inserida a nomenclatura “profe”, acompanhada do ano e a letra A ou B. Como o meu estudo se estrutura também a partir da concepção de experiência, considere importante identificar os anos trabalhados por cada docente participante. Os docentes foram dando retorno e as reflexões foram iniciadas logo em seguida. Assim, os capítulos deste livro foram sendo desenhados, redesenhados, reestruturados através das narrativas desses docentes atuantes nos grupos NAPs das IEs Comunitárias.

No próximo capítulo, abordarei as curvas da inovação em instituições comunitárias de ensino superior desenhando a maneira como se constituíram, apresentando o histórico, a construção, a regulamentação, as características e as associações que regem essas universidades. No caso, apresento aquelas em que nossos docentes participantes estão inseridos, tratando um pouco de suas características.

Curvas da inovação em IES Comunitárias do COMUNG

*Potencializados pelas curvas da Inovação
Sentimento de ansiedade e aflição
conduzindo aos passos calmos de um ancião.
(SILVEIRA, 2020)*

No presente capítulo, esqueça as estradas retas. Pense em círculos, em altos e baixos, em curvas, em caminhos convergentes, pontos cruzados, becos, na magnitude do desconhecido, na emoção de cada passo em que vamos nos deparando com a beleza da surpresa, potencializados pela inovação. Nesta seção, vamos fazendo como que um inventário de caminhos curvos, por meio das tecnologias, que podem também ser guiadas por movimentos calmos da experiência docente, que é a nossa anciã, pois escrever sobre inovação é trazeremos mudanças, movimentos, através dos desafios diários vivenciados nesses espaços, que emergem do caminhar ao mesmo tempo que promovem esse caminhar no trajeto da educação.

Escutando o silêncio da estrada, cruzo o caminho para além da curva. Nesse sentido, minha finalidade foi a de apresentar o local de pesquisa. Na busca de identificar o local, a cultura, o meio em que os docentes participantes se constituíram nas diferentes modalidades de ensino por meio das tecnologias digitais e dos espaços virtuais, me deparo com a constituição de uma das curvas, que emergiu na forma de uma pergunta: O que é realmente uma IEs Comunitária? Ou seja, percebi que eu mesma havia sentido falta de um esclarecimento sobre o que são essas instituições de ensino Comunitárias, que é o lócus do estudo. Apesar dessa terminologia ser reconhecida, vivenciada, experienciada, percebo que nem todos possuem um entendimento aproximado da mesma. Então convido a conhecermos um pouco da sua essência, como surgem e o seu compromisso com o desenvolvimento da região, aspecto que considero ser bem importante.

Segundo Schmidt (2018) os estudos sobre comunitarismo e políticas públicas no Rio Grande do Sul, são desencadeados no contexto dos debates em torno da Lei 12.881/2013, conhecida como

a Lei das Universidades Comunitárias. Este marco legal foi conquistado a partir de um processo de mobilização no âmbito das universidades comunitárias, iniciando nas instituições gaúchas e catarinenses, com adesão gradativa das IES dos demais estados brasileiros.

Os diálogos políticos envolveram diferentes partidos e ensejaram que a proposta do texto legal formulada pelos dirigentes das universidades teve tramitação e aprovação relativamente rápida na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, de 2010 a 2013. No dia 13 de novembro de 2013, o processo foi aprovado com a sanção presidencial, sendo mantida praticamente em sua integralidade a proposta originalmente formulada pelos representantes das instituições comunitárias (SCHMIDT, 2018).

Nesse espaço educacional de constante desenvolvimento de ações constituídos pelo tripé ensino, pesquisa e extensão num exercício de cidadania e participação, como caminhos fundamentais para o fortalecimento da comunidade. Ambientes de conhecimento potencializados pela inovação, os quais fazem parte da própria constituição destas catorze (14) instituições de ensino superior que fazem parte do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG. Inovação que é, nesse momento, um caminho, um processo que foi emergindo das demandas comunitárias e não como uma aparição destituída de uma base (NÓVOA, 1995). Assim, acredito ser o caminho mais pertinente para as buscas que estamos realizando e que têm a ver com uma (re)invenção de sentidos, ou seja, inovar que segundo o Profe10:

Penso que a inovação é muito válida, porém precisamos ter consciência de que a prática pela prática se torna vazia, os processos precisam ser muito bem embasados e construídos, usar novas tecnologias demanda conhecimento não somente destas.

Pensar em inovação requer pensarmos em um inventário de caminhos curvos em que nos questionamos o que realmente é a inovação. Ela, certamente, não está apenas no uso das tecnologias, mas na mudança, na migração de tecnologias em que o docente é o promotor desse movimento através de suas práticas. Para Schmidth (2018, p.106),

as premissas comunitárias mantêm sua importância, contudo, nas complexas sociedades, sua efetivação em políticas exige inovação e recriação. A palavra “inovação” está inserida no contexto das comunitárias, visto em documentos, também no momento de pandemia em que o seu papel foi se reinventando, passando por uma transformação digital para atuar com o ensino remoto. As IEs comunitárias não pararam, se reinventaram inovando, algumas delas, inclusive, distribuíram *internet* e computadores aos discentes, viabilizando as aulas *online* em prol da igualdade social. A inovação política dessas IES Comunitárias, neste caso, está assentada no fortalecimento das comunidades e na cooperação pública (SCHMIDTH, 2018, p. 17).

Embora estejamos envoltos pela palavra inovação, segundo o Profe34, “a inovação está aí, mas que além dos recursos tecnológicos precisamos conhecer a pedagogia universitária e sobre currículos antes

de mais nada”. Sendo assim, não basta a inovação tecnológica. Ela precisa vir com propostas de currículos mais atraentes. Ambas as narrativas trazem a palavra inovação, mas carregada do compromisso com novas propostas que faz parte do perfil dessas instituições. Massetto (2018), no livro *Trilhas abertas na universidade*, propõe socializar algumas trilhas para a inovação no ensino superior brasileiro, emergidas das discussões do Grupo Forpec3 da (PUC-SP). A obra inicia com uma breve apresentação e é dividida em: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores.

A inovação faz parte do perfil das IES comunitárias que lutam para sobreviver e o clima de cooperação que encontramos ao irmos andando com nossas ideias, através dos passos que as pernas nos proporcionam andar, até a curva do encontro com o outro o qual significa nossas vidas. Os docentes, que desenvolvem suas atividades diárias internamente em uma Universidade Comunitária (UC), compreendem que estabelecem vínculos de trabalho interno como se integrassem uma grande família e, externamente, apoiados em outras comunitárias que carregam sentidos. Segundo Schmidt (2018, p.12.), de viver juntos, depender uns dos outros, cooperar para sobreviver, são uma base da sua existência. Nas IES comunitárias, vivemos ambientes de reciprocidade e de afetividade, de valores compartilhados que marcam a trajetória humana desde o início dos tempos.

Figura 4 - Escola Comunitária Dona Rita



Fonte: Schmidt (2018, p.22), acervo Roque Danilo Bersch.

Segundo Schmidt (2018, p. 22), as escolas comunitárias foram uma importante experiência nas regiões de colonização europeia no sul do país, especialmente entre as décadas de 1830 e 1930. Na ausência de escolas públicas, os imigrantes criaram escolas comunitárias. A Campanha de Nacionalização, promovida pelo governo de Getúlio Vargas no contexto da 2ª Guerra Mundial, levou ao fechamento e também à transferência dessas escolas para o poder público. Algumas Instituições de Ensino Superior Comunitárias mantêm escolas de ensino fundamental, básico, médio e técnico. Um dos exemplos de escolas comunitárias do sul do Brasil, representada na Figura 4, foi a Escola Dona Rita, de Arroio do Meio, no Rio Grande do Sul. As escolas comunitárias desenvolveram um brilhante papel, vencendo a curva da morte. A educação superior brasileira está dividida entre instituições públicas, privadas e Universidades Comunitárias (UC). A ABRUC, fundada em julho de 1995, integra as universidades comunitárias do Brasil, considerado um grande sistema de Educação Superior que tem por finalidade promover e articular o desenvolvimento (ABRUC, 2020). Segundo COMUNG (2020), o Brasil tem 7.828.013 estudantes matriculados no ensino superior, dos quais 5.867.011 na rede privada - entre as quais estão as comunitárias - e 1.961.002 na rede pública.

Segundo o COMUNG (2020), o Consórcio das Universidades Comunitárias se constituiu oficialmente em 27 de abril de 1996, sendo considerado o maior sistema educacional em atuação, pois são 479.858 universitários matriculados em instituições do Ensino Superior no Rio Grande do Sul. Em 1993, um grupo de instituições comunitárias do Rio Grande do Sul firmou documento em Protocolo de Ação Conjunta, criando o grupo “Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG)”. O objetivo principal do consórcio foi o de viabilizar um processo integrativo que resultasse no fortalecimento individual das instituições e no consequente favorecimento da comunidade universitária sul-rio-grandense, bem como na sociedade gaúcha.

O COMUNG representa uma série de conquistas para as instituições segundo Grabowski, Helfer e Quintana (2018, p.10). Entre essas conquistas destacam-se as ações integradas como programas, experiências compartilhadas, avaliação institucional, intercâmbios de professores e de estudantes, qualificação e treinamento de funcionários e professores, fórum de tecnologia da informação, e diversos segmentos, como assessorias jurídicas, recursos humanos, assessorias de comunicação e bibliotecários. Integrado por catorze (14) Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, o COMUNG é o maior sistema de Educação Superior em atuação no Rio Grande do Sul, formando uma rede de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação que abrange quase todos os municípios do Estado.

As instituições comunitárias distinguem-se pela forte vocação social, desempenhando um papel proativo na realidade social, política, econômica, cultural e histórica nas regiões onde atuam. Geram, assim, segundo Grabowski, Helfer e Quintana (2018, p.11), transformações que contribuem para o desenvolvimento de suas regiões, com as suas identidades sempre em construção. Afinal, esse tipo de instituição está sempre inovando, aspecto que procuro, através de algumas das suas características, mostrar a seguir.

Tabela 1 - Características das instituições Públicas, Comunitárias e Privadas

	IES públicas	IES comunitárias	IES privadas (particulares)
Iniciativa de criação	Governo federal, estadual ou municipal	Entidades lideranças da sociedade civil	Grupo privado (empresarial ou familiar)
Responsabilidade pela manutenção	União, estados ou municípios	Entidades da sociedade civil antes do poder público local	Grupo privado (empresarial ou familiar)
Natureza e finalidade	Pública estatal	Pública não estatal	Privada
Destinação dos resultados econômicos	Reinvestimento na universidade	Reinvestimento na universidade	Apropriação privada
Forma de escolha dos dirigentes	Nas IFES, nomeação pelo Presidente da República a partir de lista tríplice	Eleição (em certas instituições) ou nomeação pela mantenedora (em outras)	Nomeação pela mantenedora
Tipo de pessoa jurídica	Pessoa jurídica de direito público	Pessoa jurídica de direito privado	Pessoa jurídica de direito privado
Forma de constituição	Autarquia ou fundação pública	Mantida por associação ou fundação	Mantida por sociedade empresária (anônima ou limitada)
Amparo na Constituição Federal	Art. 206 , 207 e 211	Art. 205 e 213	Art. 205 e 209

Fonte: Schmidt (2018, p. 46).

A LDB, Lei 9.394/96, cita que as instituições de ensino superior se caracterizam como de caráter público ou privado. Já as instituições privadas estão classificadas como particulares, comunitárias, confessionais ou filantrópicas (BRASIL, 2020).

Segundo Machado (apud SILVEIRA, 2009), as instituições comunitárias, que deram origem às Universidades Comunitárias, surgiram por volta da década de 1940, com o objetivo de contribuir na disseminação e levar a educação para além dos centros urbanos, apoiando o desenvolvimento das comunidades do interior. As universidades no Brasil, associadas a ABRUC, totalizam sessenta e seis (66) instituições, sendo que dezoito (18) delas eram estritamente comunitárias, isto é, públicas de direito privado não confessionais, o que representava mais de 10% das universidades brasileiras.

Silveira (2018) salienta que as instituições comunitárias, em um primeiro momento, tinham o compromisso de suprir a ausência do ensino superior público, principalmente nas regiões interioranas do país em decorrência do interesse da sociedade civil e do espaço geográfico e cultural, caracterizadas por identidade própria. Ocorrem o reconhecimento e a consolidação das universidades comunitárias brasileiras, na primeira metade da década de 1980, no âmbito do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB). Em 1985 foi aprovada a moção em favor das instituições comunitárias, que passaram a receber recursos públicos.

O Ensino Superior, no Rio Grande do Sul, expandiu-se entre os anos de 70 e 80. Neste período, multiplicaram-se as escolas e universidades particulares com caráter comunitário, que resultaram da iniciativa de lideranças locais motivadas pelas necessidades e perspectivas de desenvolvimento regional, apoiadas na ação política e educacional em âmbito federal. As Comunitárias ganharam força e poder de pressão na época da elaboração da carta constitucional

de 1988. Segundo Brasil (1988), pelo artigo 213, foi consolidado o status constitucional de universidade comunitária como instituição pública, não estatal, no âmbito do ensino superior. Essas instituições de Ensino Superior ganharam força com a LDB, na Reforma Universitária e com a Constituição Federal de 1988 (MACHADO, 2009, p. 74).

A Lei 12.881, de 12 de novembro de 2013, no seu Art. 1º, (BRASIL, 2013), define as Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES como sendo as organizações da sociedade civil brasileira que possuem, cumulativamente, as seguintes características: “I - Estão constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado; II - Patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil e/ou poder público; III - Sem fins lucrativos”.

Grande parte das ações realizadas pelas universidades comunitárias são relacionadas às necessidades da sociedade ligadas à comunidade em que estão inseridas, atendendo demandas regionais em prol do desenvolvimento regional. Para Schmidt (2018, p.48) as universidades comunitárias destacam-se pela atenção permanente às necessidades do contexto social e pela inserção nas comunidades regionais, que se expressa no compromisso com a extensão (SCHMIDT, 2018, p. 48).

Conforme ABRUC (2020), existem sessenta e seis (66) instituições comunitárias de ensino superior, distribuídas pelo Brasil. Sua caracterização contribui com o processo de consolidação de uma identidade própria, que as diferencia dos demais segmentos da educação superior, aprimorando sua atuação de qualidade e experiências significativas. Grande parte das Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES) estão localizadas no Rio Grande do Sul através do Consórcio das Universidades Comunitárias (COMUNG) e em Santa Catarina encontram-se inseridas na Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), representados no mapa. Conforme dados representados na Tabela 2, no Rio Grande do Sul, constam catorze (14) instituições comunitárias:

Tabela 1 - Características das instituições Públicas, Comunitárias e Privadas

INSTITUIÇÃO	ES	PG	NATUREZA	MODALIDADES	CONCEITO
UCPEL (Universidade)	58	60	Associação Privada	EaD e Presencial	4
UCS (Universidade)	114	250	Fundação privada	EaD e Presencial	4
FEEVALE (Universidade)	74	123	Associação Privada	EaD e Presencial	4
PUCRS (Universidade)	61	335	Associação Privada	EaD e Presencial	4
UNICRUZ (Universidade)	33	12	Fundação privada	EaD e Presencial	4
UNIFRA/UFN (Universidade)	44	67	Fundação privada	EaD e Presencial	5
UNIJUÍ (Universidade)	61	77	Fundação privada	EaD e Presencial	4
UNILASALLE (Universidade)	56	193	Associação Privada	EaD e Presencial	4
UNISC (Universidade)	81	116	Associação Privada	EaD e Presencial	4 e 5(EaD)
UNISINOS (Universidade)	108	204	Associação Privada	EaD e Presencial	4
UNIVATES (Universidade)	61	179	Fundação Privada	EaD e Presencial	4
UPF (Universidade)	68	298	Fundação Privada	EaD e Presencial	4 e 5(EaD)
URCAMP (Centro)	51	53	Associação Privada	EaD e Presencial	5
URI (Universidade)	70	150	Fundação Privada	EaD e Presencial	4

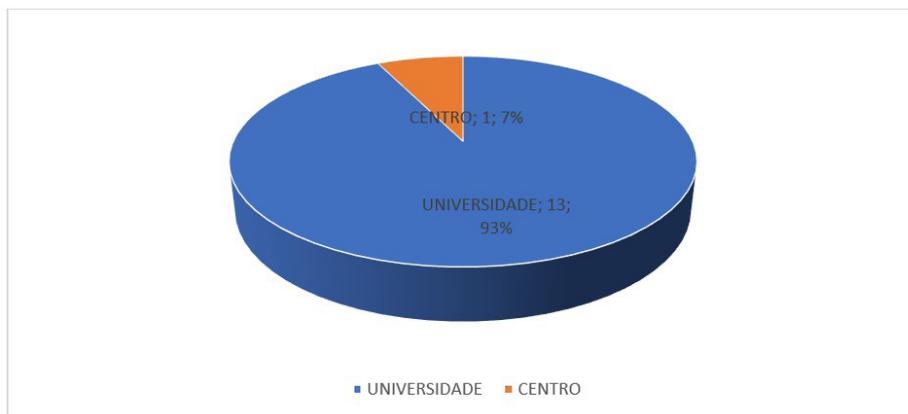
Fonte: BRASIL (2023), site e-MEC.

Importa destacar que todas essas universidades têm autorização para oferecer cursos e EaD e Presencias. O conceito institucional dessas universidades no presencial é entre quatro (4) e cinco (5), considerando que a maior nota na escala é de 5, demonstrando a potência dessas instituições.

Dessas catorze (14) instituições comunitárias do RS, conforme a Figura 5, treze (13) são universidades e uma (1) delas é centro universitário e três delas são confessionais: Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Universidade Franciscana (UNIFRA), segundo dados extraídos do e-MEC (2023).

Sendo assim, o COMUNG é composto, então, por um total de catorze (14) instituições, atendendo mais de 50% dos universitários gaúchos, com 8.735 professores e mais de onze mil funcionários. Contabiliza 189.224 universitários gaúchos e oferece 1.465 cursos de graduação e pós-graduação, constituindo-se como o maior sistema de educação superior em atuação no Rio Grande do Sul (COMUNG, 2020).

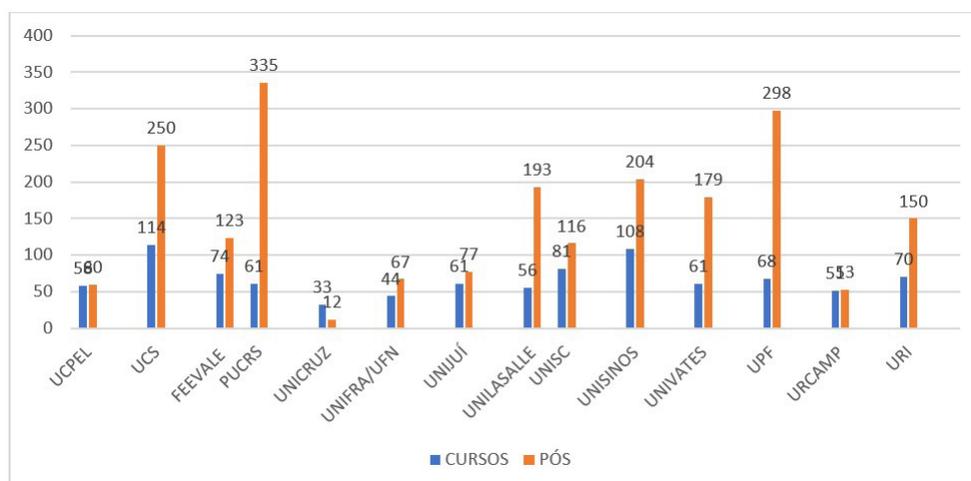
Figura 5 - Constituição das comunitárias do COMUNG- RS



Fonte: Elaborado pela autora.

Na Figura 6, o destaque para o elevado número de pós-graduações ofertados pelas instituições comunitárias que ofertam a graduação em diferentes modalidades.

Figura 6 - Total de cursos de Graduação e Pós-Graduação em comunitárias do COMUNG- RS



Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo Brasil (2022), compreende pós-graduação **lato sensu** programas de especialização e se incluem os cursos designados como MBA (*Master Business Administration*). Com duração mínima de 360 horas, ao final do curso o estudante obterá certificado, conforme Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996.

Pós-graduação, **stricto sensu**, conforme Brasil (2022), compreende programas de mestrado e doutorado para candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos estudantes descrito no Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996. Ao final do curso o aluno obterá o diploma.

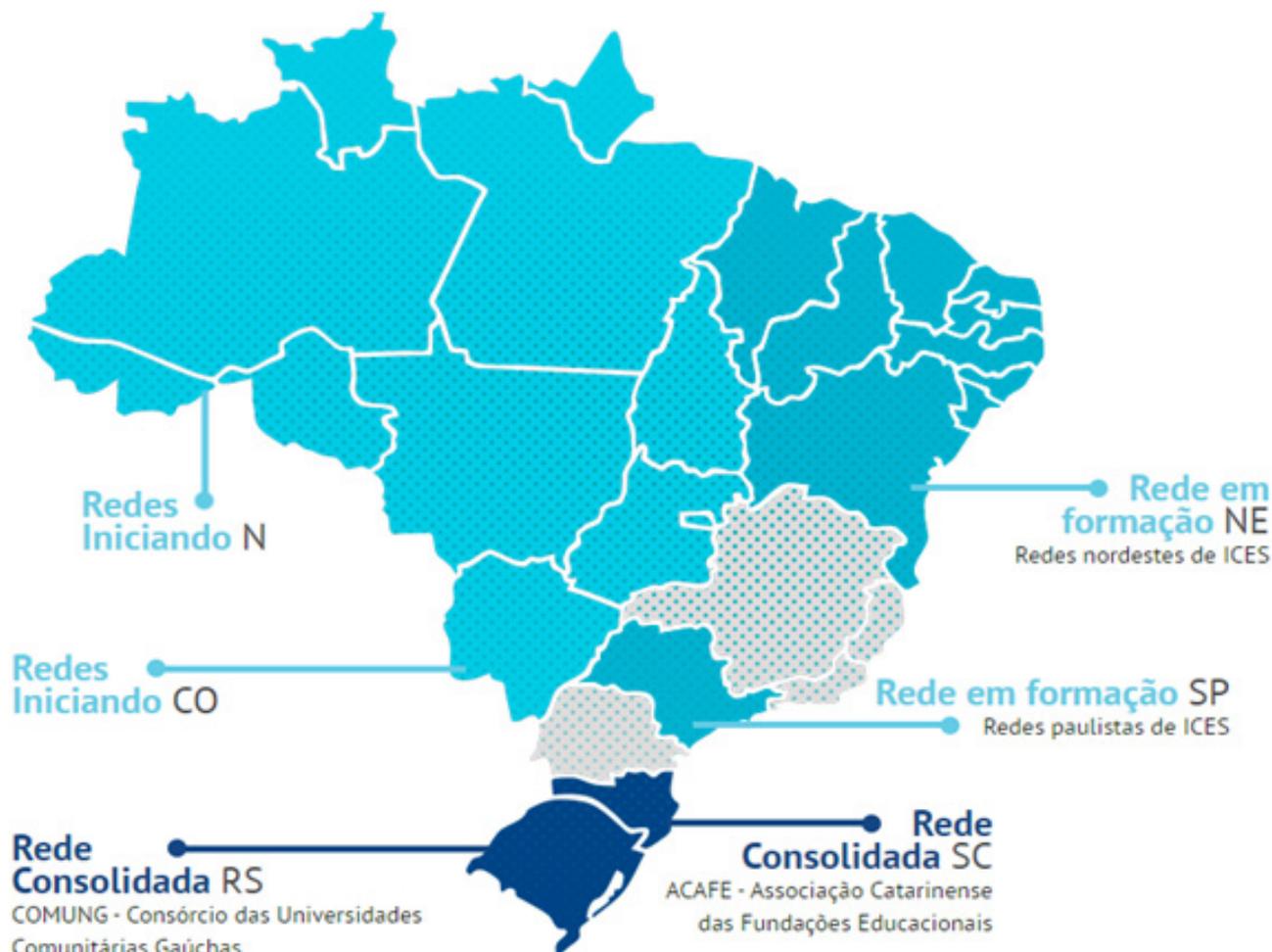
Para Machado (2009, p. 74), as instituições comunitárias de ensino superior destacam-se pela qualidade da formação e do desempenho na produção científica, que é expressiva. Segundo Machado (apud SILVEIRA, 2009), há um grande destaque nos indicadores da qualidade na formação docente, em termos de produção científica, seus modelos são considerados inovadores, tendo notas institucionais satisfatórias e indicando um trabalho qualificado por parte do corpo docente das IEs do COMUNG.

Além de divulgar o conhecimento científico em aula e produzir novo conhecimento através da pesquisa, dedicam importante esforço para partilhar, socializar o conhecimento, a arte e a cultura na comunidade. Elas apoiam projetos sociais desenvolvidos em comunidades carentes, atendem demandas do poder público local e regional, auxiliam na qualificação de recursos humanos em escolas, entidades e organizações sociais. Além disso, prestam assistência judiciária gratuita e atendimento em suas clínicas de saúde a pessoas carentes, organizam eventos culturais e artísticos em comunidades, entre outras atividades (SCHMIDT, 2018, p. 48).

Do total das universidades brasileiras, as comunitárias foram pioneiras em cumprir, até o momento, a meta de superação das diferenças regionais, estando longe de superar as desigualdades entre as regiões; além disso, esse tipo de universidade tem minimizado a distância entre níveis educacionais e culturais do interior e das capitais. Trata-se de um modelo brasileiro nascido nas comunidades e que leva em conta as necessidades regionais, ofertando diferentes cursos e oportunidades de formação, sendo reconhecidas pela qualidade de ensino e envolvimento comunitário.

A maioria das ações desenvolvidas pelas comunitárias é realizada de maneira gratuita, indicando uma relação de mão dupla (SCHMIDT, 2018, p.48): a Universidade ensina, aprende e se reinventa nesse diálogo. Segundo Machado (2009, p.88), o reconhecimento dos esforços das comunidades do interior na construção de parcerias para criar e manter as suas universidades regionais, que se constituem em patrimônio cultural, fazem parte do patrimônio nacional e representam 10% das comunitárias do Rio Grande do Sul e Santa Catarina conforme a Figura 7.

Figura 7 - Mapa Rede das Comunitárias



Fonte: ABRUC (2020).

Descreve Silveira (2018) que atualmente são um total 14 (catorze) instituições comunitárias de Ensino Superior que fazem parte do COMUNG no Rio Grande do Sul são: A Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI); Universidade de Passo Fundo (UPF); Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC); Centro Universitário da Região da Campanha (URCAMP); Universidade de Caxias do Sul (UCS); Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI); Universidade Feevale (FEEVALE); Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES); Universidade de La Salle (UNILASALLE); Universidade Franciscana (UFN); Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); Universidade Católica de Pelotas (UCPEL); Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), conforme Figura 8:

Figura 8 - Localização das Universidades Comunitárias no Sul



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com a Figura 8, temos o mapa dos contextos geográficos em que as curvas de inovação provocadas por essas IES vão se configurando. Conforme procuro destacar elas se constituem pelo local, pela cultura, pelo meio em que os docentes participantes vão se inserindo nas diferentes modalidades de ensino incorporando as tecnologias digitais e os espaços virtuais. Percebemos que cinco dessas Universidades estão localizadas na região metropolitana de Porto Alegre, mas as demais distribuem-se por regiões diferentes do estado incluindo a região do Pampa, na Campanha, fronteira Sul do território, e a região Serrana do Alto Uruguai e das Missões como pontos de maior interiorização do ensino superior.

Como resultados do quarto capítulo fica o registro de que as comunitárias se constituem de maneira inovadora, sendo que cada uma delas com suas diferentes curvas. Com relação às narrativas fica o registro de que a inovação é muito válida, porém precisamos usá-la de maneira consciente de que a prática pela prática se torna vazia, os processos precisam ser muito bem embasados e construídos, usar novas tecnologias demanda conhecimento e o envolvimento de diversas questões que constituem os nossos docentes.

No próximo capítulo, será apresentada uma breve contextualização sobre as IEs Comunitárias do RS, em que descrevo os altos e baixos das experiências dos grupos dos NAPs inseridos e atuantes nessas instituições comunitárias que qualificam nossos docentes através das formações que são proporcionadas evidenciando seus perfis.

Altos e baixos de experiências docentes nos NAPs do COMUNG

*Desbravando uma estrada
entre a selva, espinhos aparentes
Nessa caminhada
Caminho sempre em com outras mentes.
SILVEIRA (2021)*

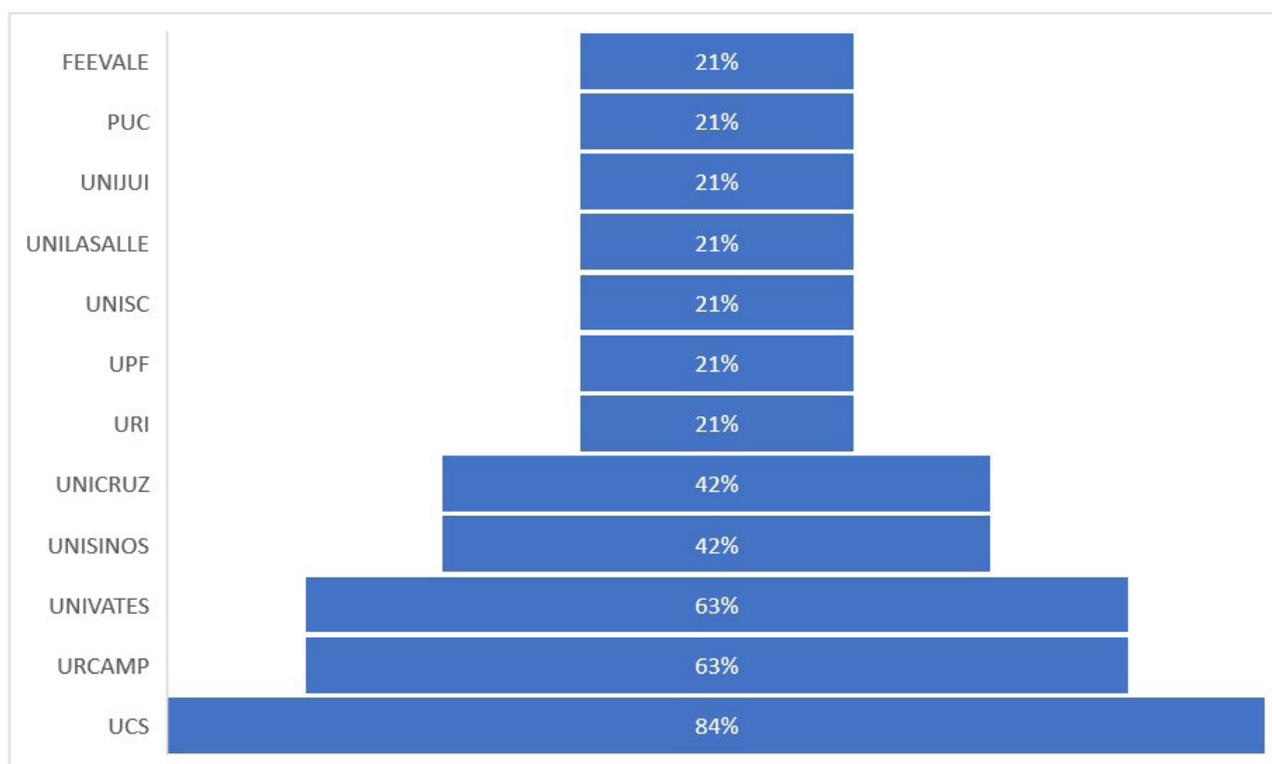
Passamos a desbravar, essa nova estrada, talvez não tão nova, mas para a pesquisadora uma estrada desconhecida. E, como toda estrada, ela se apresenta com altos e baixos, idas e vindas, sendo assim como as experiências da vida. Imagine que com os altos você se sente ameaçado de cair e isso pode lhe trazer alguma insegurança, mas, caso caia, aceite a queda. E, com os baixos, você pode temer as alturas, mas caso tema, caminhe em frente. Mesmo com medo, não fique estagnado pois sem esses aspectos não há caminhar e, portanto, não há caminhos. Para me acompanhar nesse trajeto, convidei alguns parceiros para viajarem comigo para que contassem suas experiências, seus relatos, suas formações, suas experiências com modalidades educacionais, suas competências e o trabalho que é desenvolvido. Mas, como conduzir o caminho de minhas reflexões? Talvez, apenas iniciando? Será que as coisas acontecem antes mesmo de acontecerem?

Prosseguindo, na escolha entre palavras, entre altos, baixos, lados, percebo espinhos entre a docência e as tecnologias que causam ansiedade pois até então poderíamos ou não utilizar, mas que foram amenizadas pelas experiências qualificadas da brilhante condução por nossos docentes, em que nossas universidades comunitárias na qual estão embrenhadas e é assim que contribuem com minha pesquisa. O que me restou fazer foi o que fiz: tomei o cuidado de prosseguir, escrevendo para pensar. A pesquisa, a partir dos NAPs de cada uma das universidades comunitárias, envolveu vinte e um (21) caminhantes, que percorreram essas trilhas. No meio do caminho um deles parou, não retornando sua resposta. Assim, identifico os parceiros de caminhada: vinte (20) docentes, mais um que se considera funcionária técnica segundo seu enquadramento funcional. Mas, na minha leitura, é também uma docente que atua na área educacional, tratando-se de uma tutora.

Se avistamos algo pequeno, é porque estamos no alto e ao iniciar o caminho do livro, narro minha história, pensando em trazer algum sentido, pois aprendi a pensar as narrativas através da minha própria e, ao trazer alguns docentes para que contem suas histórias, penso em compreender os outros. Esse grupo de caminhantes são também contadores de histórias que talvez produzam outros sentidos que trazem em sua bagagem algumas ferramentas que nos auxiliam na compreensão de outras paisagens que se configuram.

Nas reconfigurações desses diferentes percursos, altos e baixos se fundem e muitas histórias representativas dessa jornada trazem na garupa as experiências desses caminhantes, carregando sentido para minhas experiências. Entre os meus caminhantes, que não foram escolhidos, mas sim elencados por essas instituições comunitárias que retornaram e indicaram esses docentes enquanto grupo envolvido com as questões pedagógicas e atuantes na formação docente, estão dezoito (18) professores, colegas, do sexo feminino, e três deles do sexo masculino, conforme visualiza-se na Figura 9, que mostra os participantes

Figura 9 - Instituições Participantes

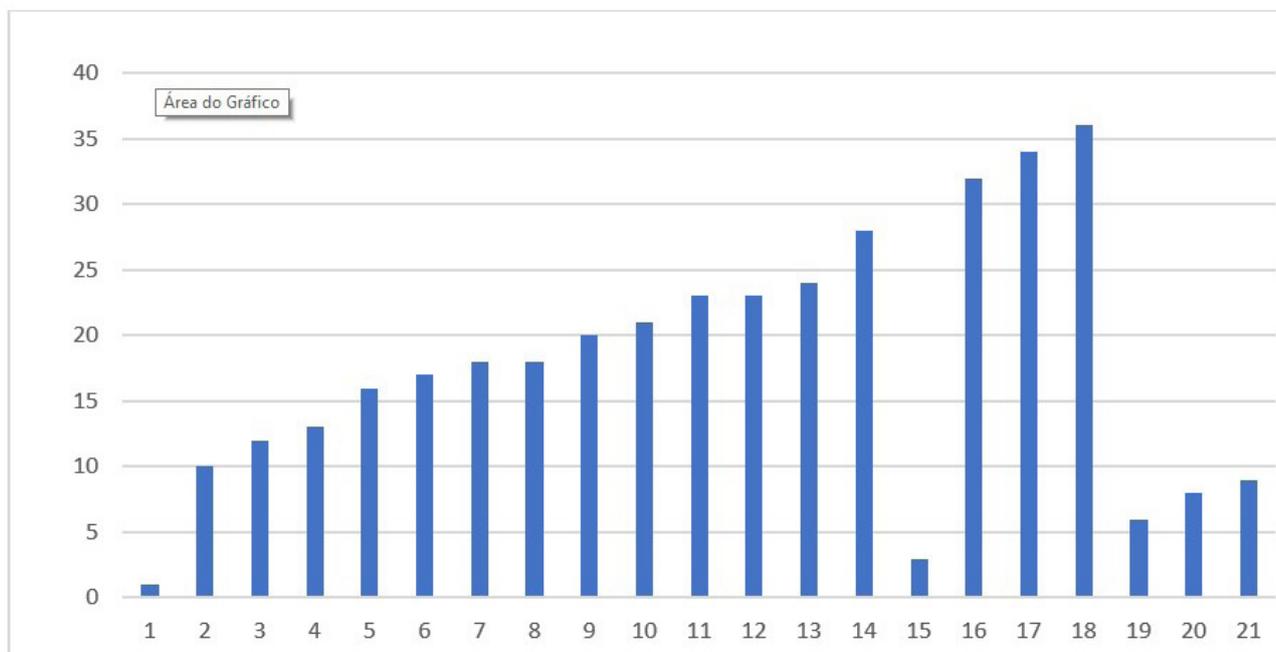


Fonte: Elaborado pela autora.

Do alto verifico o caminho e nesse momento de partida identificamos nossos caminhantes andarilhos, pertencentes a essas treze instituições que se prontificaram em participar. Nesse momento inicial da jornada, apreciamos a paisagem ao longo da vastidão do nosso horizonte no

qual vejo folhas, árvores, ramagens. Assim, movimento-me com cuidado em uma escrita solitária através de uma orgiaca beleza confusa, pois, ao escrever, desenho imagens que podem nascer devido à intensa liberdade do que se quer ver e ser, através dos anos das experiências de cada profissional participante descritos na Figura 10.

Figura 10 - Experiência Docente em Comunitárias no Ensino Superior



Fonte: Elaborado pela autora.

Trazendo a indagação referente aos anos de experiência, ao estudar as respostas, segundo a Figura 10, verifiquei que oito (8) dos respondentes trinta e oito por cento (38%) têm menos de 10 anos de experiência como docente. Treze professores, ou seja, 62% dos respondentes, estão com mais de 13 anos de experiência, chegando ao máximo de 36 anos enquanto docente. E, nesse aspecto, faz sentido lembrar que a experiência se encontra naquilo que é narrável de um fato ocorrido que nos comoveu.

Começarei com a palavra experiência. Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 1).

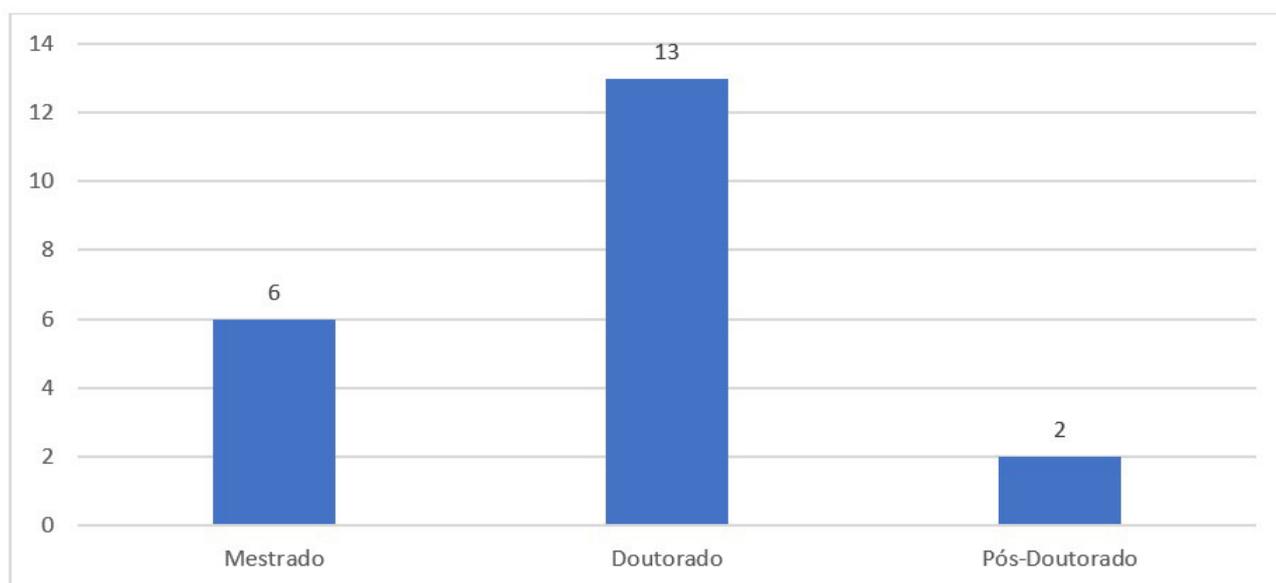
A experiência que trago, segundo Larrosa (2002), é a vivida. Trata de tudo aquilo que nos passa, nos acontece, nos toca, nos constitui de maneira intensa e nos marca embora de maneira superficial. Das experiências emergem as lições a serem tiradas, trazendo aprendizagem no que se

refere à docência. A história vivida agrega novos sentidos ao nosso caminho, como um rumo, moldado através das águas que formam o curso de um rio, um fenômeno, um acontecimento que se passa e, ao nos passar, forma-nos e transforma-nos (LARROSA 2002, p.26).

Segundo Clandinin e Connelly (2011), para Dewey a experiência e a vida estão relacionadas. Assim, o estudo em Educação é o estudo da vida, ou seja, aprendemos sobre Educação, pensando na vida e vice-versa, pois parte do que os educadores fazem em uma IES define-se por essa atenção voltada para a experiência, às ações intencionais no ambiente educacional. Nesse sentido, ao longo de suas trajetórias, os nossos participantes apresentam suas experiências a partir de suas formações nas mais diversas áreas do conhecimento. Na sequência, trago dados dessas experiências dos nossos participantes, sem revelar suas identidades por questões éticas.

Quando interrogados sobre as suas formações, automaticamente alguns citaram suas experiências e em conjunto relataram suas formações, pois somos constituídos por um todo e não por partes. Com essas informações em tela, fiz diversas triagens e apresento um panorama geral de suas formações, destacando que me senti surpreendida pela qualificação elevada desses participantes conforme as Figura 11 em que percebemos o nível da titulação dos nossos docentes.

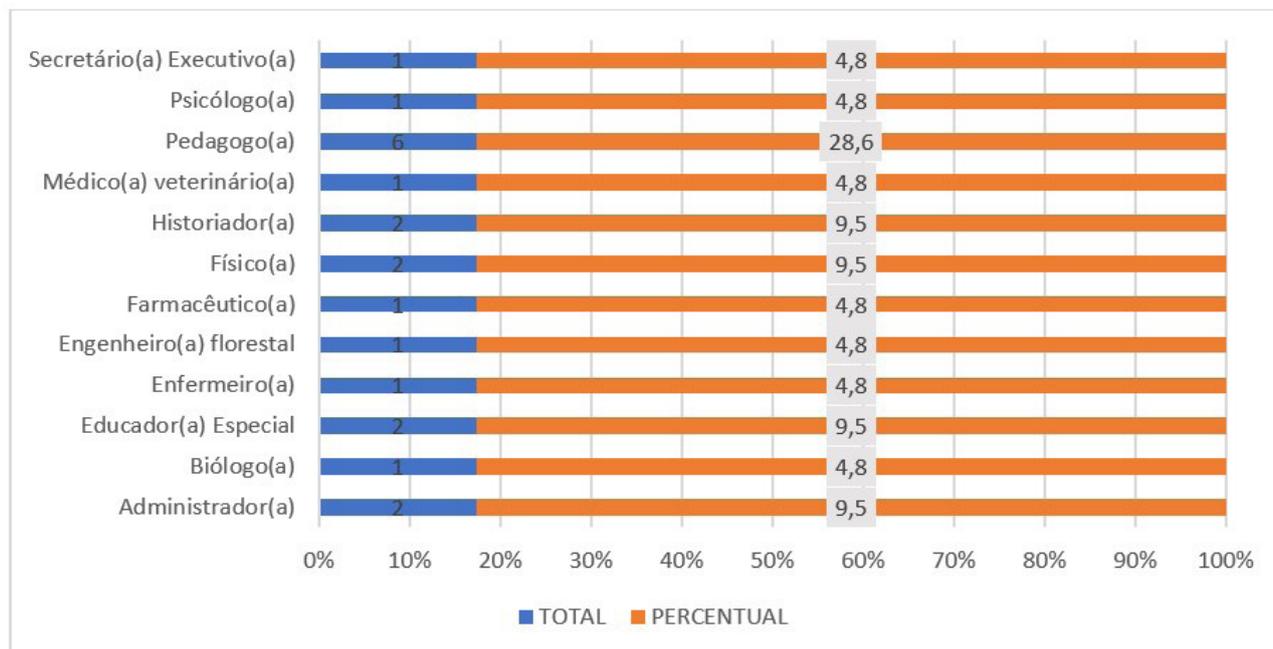
Figura 11 - Formação Titulação



Fonte: Elaborado pela autora.

Se a experiência é o que nos acontece, me permito pensar que o sujeito da experiência é um território de passagem, um caminho que cada um escolhe, apaixonar-se, se deixa apaixonar. Nesse sentido, salientamos a paixão e as experiências representadas na Figura 12, que nos apresenta as áreas de formação, de amor, de dedicação desses docentes.

Figura 12 - Área de Formação dos respondentes



Fonte: Elaborado pela autora.

Então, a experiência pode ser resultado de uma paixão. Paixão que pode referir-se a várias coisas. Na paixão que trago, existe uma linha muito tênue entre liberdade e escravidão, como viver em um cativeiro sua dependência daquele por quem está apaixonado. Sendo assim, cada ser, tem uma paixão pela qual dedica-se ou escraviza-se. Existe entre os participantes um destaque para os apaixonados pela Pedagogia, área da Educação em um percentual expressivo acompanhado das demais áreas tais como Educadores Especiais, Administradores, Historiadores e Físicos que nos acompanham nessa trajetória, fazendo parte e constituindo nosso caminho.

Ao refletir a respeito desse grupo que me acompanha nesse caminho percebo que me deparo com um grupo de pessoas bastante heterogêneo, a maioria com especialização, mestrado e doutorado, sendo que dois dos docentes apresentam pós-doutoramento em suas áreas. Portanto, observo que os participantes dessa caminhada poderão qualificar ainda mais meus estudos, pois se trata de um grupo diversificado, com diferentes posicionamentos e experiências. Com eles, fui percebendo que a cada resposta emergia um novo aprendizado, vivenciava uma nova experiência através da narrativa de cada um deles. Para mostrar um pouco dessa experiência, trago a Tabela 3.

Tabela 3 - Anos de Atuação, Formação e Experiências

DOCENTE E ANOS DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO	EXPERIÊNCIAS
Profe1	Pedagoga, Especialista, Mestre	Docente, Bolsista PARFOR no Curso de Pedagogia. Psicopedagoga (técnica) no NAP.
Profe3	Pedagoga, historiadora, especialista, Mestre e Doutora	Integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças e o Grupo Estudo e Pesquisa em Inclusão. Trabalha com temáticas relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais, às políticas afirmativas, aos processos de exclusão, inclusão e diversidade, especialmente quando relacionados à formação de professores. Possui experiência como docente de História e Sociologia na Educação Básica e como coordenação pedagógica.
Profe6	Pedagoga, Especialista, Mestre	Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias. Atuou como coordenadora e docente dos Cursos de Letras, Pedagogia e Matemática de uma Faculdade. Atualmente é assessora da PROEN - Pró-Reitoria de Ensino, coordena o Núcleo de Inovação Acadêmica e o setor de Ensino a Distância na instituição e atua como professora do Curso de Pedagogia, modalidade EAD. Áreas de conhecimento e interesse de pesquisa: Educação, Formação Docente, Metodologias Ativas, Ensino a distância - EAD e Ensino Híbrido.
Profe8	Historiadora, Mestre e Doutora	Professora da Educação Básica e há oito anos, em uma universidade comunitária. Trabalha com formação de professores (nos cursos de licenciaturas) e também como docente supervisora dos estágios nas escolas. É orientadora dos programas de Iniciação à docência da Capes - PIBID e Residência Pedagógica.
Profe9	Historiadora, Mestre e Doutora	Professora na educação básica, e, desde 2013, atua no ensino superior em uma instituição comunitária. Atualmente, é gestora do Núcleo de Apoio Pedagógico, além de continuar com horas dedicadas à docência na graduação.
Profe10	Secretariado executivo, especialista e Mestre	Área de formação é bacharelado, também formação na área da educação. Docente no ensino superior, no qual relata que muito aprendeu e ensinou nos últimos anos. Trabalha como membro do NAP desde 2018 também me desafiou e ajudou muito. Considera-se uma professora muito melhor graças a essas experiências.
Profe12	Administradora, Mestra	Iniciou seu trabalho como Tutora de EaD em 2009 e, posteriormente, em 2013 assumiu como coordenadora do Núcleo de Educação a Distância e no ano de 2022 assumiu como coordenadora do recém-formado NIP - Núcleo de Inovação Pedagógica.
Profe13	Biólogo, Mestre e Doutor	Docente e por três professor-substituto. Depois, contratado em uma comunitária na qual dedica-se com exclusividade à instituição desde 2009 até os dias atuais.
Profe16	Pedagoga, Mestre e Doutora	Docente em cursos de Pedagogia e demais licenciaturas. Experiência de 12 anos na assessoria pedagógica do ensino de graduação e 2 anos no Núcleo de Apoio Pedagógico. Teve experiência como coordenadora do curso de Pedagogia, coordenadora da CPA e do setor de Avaliação e Regulação, além de diretora do Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes de uma universidade.
Profe17	Pedagoga, Mestre e Doutora	Possui experiência como docente na educação básica e na superior, e como supervisora escolar.

Continua na próxima página

Começa na página anterior

Profe18a	Física, Mestre, Doutora, Pós-Doutora	Professora titular de uma Universidade comunitária. Ministra disciplinas básicas de Física para os cursos de Engenharia, disciplinas específicas do curso de Licenciatura em Física e as disciplinas Fundamentos de Aprendizagem Ativa, Experimentação no Ensino de Ciências e Matemática e Projetos Interdisciplinares no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Foi coordenadora de Programa. Trabalha nas áreas de Aprendizagem Ativa para o Ensino de Física e de Engenharia, de Formação Profissional de Professores de Ensino Superior e de Formação Continuada de Professores de Ciências e Matemática. Coordena o Grupo de Trabalho em Aprendizagem Ativa na Educação. É membro de um comitê internacional
Profe18b	Farmacêutica e Bioquímica, Especialista, Mestre e Doutora	Docente dos cursos de Farmácia e Psicologia de um centro comunitário e membro do NAP e da CPA.
Profe20	Educação especial, especialista, Mestre, Doutora, Pós-Doutora	Docente. Trabalha com a disciplina de diversidade nas licenciaturas.
Profe21	Engenheira florestal, especialista, Mestre, Doutora	Professora substituta em uma universidade federal (2 anos). Posteriormente, em 2000, fez seleção para uma comunitária. Atua na área tecnológica, também é professora de uma escola Politécnica nos níveis de graduação e pós-graduação. Coordena cursos de lato e graduação e sou professora do lato sensu. Fui articuladora e professora referência da Escola Politécnica, desde 2012 até 2020. Atualmente atuo junto ao portal de Inovação. Atualmente faz parte do Núcleo de Inovação, Avaliação e Formação na Universidade.
Profe23a	Pedagoga, Mestre e Doutora	Atua nos cursos de licenciatura de uma Universidade comunitária, tanto nos cursos presenciais quanto EAD. De 2002 a 2016 coordenou o Núcleo de Educação a Distância na coordenação pedagógica dos cursos EAD.
Profe23b	Psicóloga, Mestre e Doutora	Docente e Psicóloga Organizacional.
Profe24	Educação especial, especialista, Mestre, Doutora	Atua como docente nos cursos de licenciatura e medicina, como Diretora de Ensino e Pesquisa no Hospital de uma comunitária e como Diretora do Ensino de Graduação.
Profe28	Administradora, Mestra	Experiências na área de gestão de negócios, membro do NAP e da CPA. Docente e coordenadora.
Profe32	Médica Veterinária, Mestra e Doutora	Atualmente é professora titular de uma comunitária na área de Medicina Veterinária, com ênfase em Patologia Clínica Animal, atuando principalmente nos seguintes temas: caninos, felinos e análises hematológicas. Atua como Coordenadora do Curso e membro do Núcleo de Aperfeiçoamento Pedagógico (NAP) institucional. A área que escolheu foi a de trabalhar em análises laboratoriais veterinária.
Profe34	Enfermeira, especialista, Mestre, Doutora, Pós-Doutora	Professora titular e pesquisadora da Área da Saúde, coordenadora do Núcleo Pedagógico da área da Saúde e professora do Mestrado em Engenharias e Ciências Ambientais.
Profe36	Físico, Mestre e Doutor	Professor de ensino médio, graduação e pós-graduação. Formador de professores na universidade comunitária em que atua.

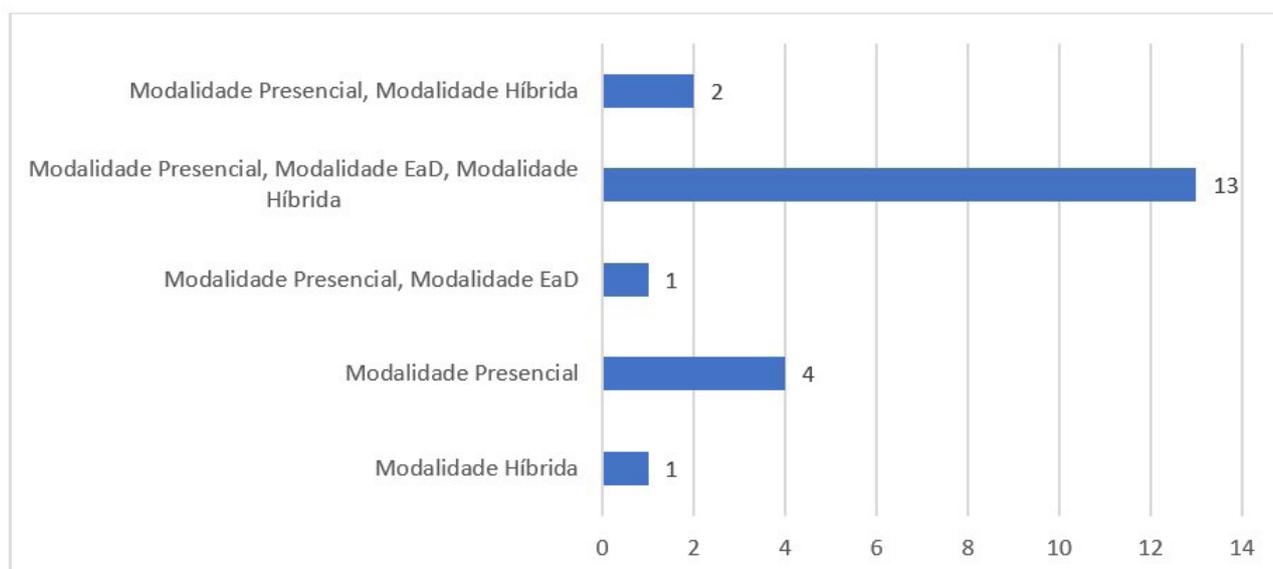
Fonte: Elaborado pela autora.

A tabela acima leva a perceber alguns dos pontos mais altos desse panorama que nos remete para informações importantes. Uma delas é de que alguns docentes estão no início de seu caminho, pois estão apenas começando na experiência docente. Outra é a certeza de que há uma grande diversidade

não apenas de formação, mas também dos campos de atuação desses colegas. Além disso, vejo-me percebendo as diferentes modalidades de ensino em que atuam, a formação desses docentes, mas também dessas instituições, com relatos de diferentes e enriquecedoras experiências de trabalho. Ou seja, deparo-me com a realidade de que a maioria atua em todas as modalidades de ensino, sendo poucos que optam ou não tiveram a oportunidade de se aventurar nas demais modalidades.

Na Figura 13, podemos perceber que a modalidade EaD não aparece só. Compreendo que os colegas que trabalham no presencial geralmente se envolvem no EaD, não perdendo, assim, a essência da experiência do passado, sendo que a maioria dos docentes iniciaram na modalidade presencial, migrando para as demais: EaD e Híbrida. Ou seja, reconfiguram-se. Na verdade, reconfiguramo-nos, ressignificando-nos, dessa maneira para além de qualquer receio do esvaziamento causado pela correria desses tempos de uma docência perecível. Sinto que nos fortalecemos através dos anos de experiências nessas comunitárias. Assim, esses colegas vão em frente, na mesma caminhada que também eu vou adiante. Observo o meu caminho em uma comunitária, percebendo meus pés a latejar, talvez da correria contra o tempo acelerado que vivemos hoje. O coração, ah, meu coração. Ele está em minha boca nesse momento, como um presente diante da emoção que me invade ao me perceber nas respostas dos colegas docentes. Faço, como eles, uma trajetória mental dos caminhos percorridos e temo, ao mesmo tempo que anseio e desejo, o que poderá vir a deparar-se comigo. Algum conforto vem da perspectiva de que há sempre a possibilidade de nos depararmos com uma mata aberta, em que visualizo uma fogueira, sinto o calor me inundando em afagos, uma densa e fértil folhagem tocando em meu rosto, quando alguém se aproxima em voz mansa e me diz: Te deixa ser através das palavras escritas ao vento, da tua voz perturbadoramente perdida na elegância de ser uma educadora.

Figura 13 - Modalidades de Ensino em que atuam as ICES



Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa perspectiva, parece o reconfigurar-se: saber que a aprendizagem envolve invenção, reinvenção, problematização do conhecimento, uma abertura para o conhecimento social. Através das políticas públicas que apoiam o ensino híbrido, existe uma grande abertura para as tecnologias digitais. Haveremos de saber conviver com elas e não apenas usá-las.

Nesse caminho, descrevo a inserção da IES comunitária através do olhar dos docentes que estão inseridos nos NAPs de cada comunitária, através de suas narrativas, em que, ao questionar como se compreendem e descrevem o trabalho da sua universidade comunitária inserida em sua região, obtenho uma diversidade de respostas nas quais, de maneira geral, eles reconhecem que suas comunitárias são extremamente atuantes e dão sentido e importância ao seu papel social. Vejamos isso, tal como apresenta a narrativa do Profe9:

A universidade comunitária na qual atuo tem forte inserção regional, por meio de parcerias com diferentes entidades, comunidade e empresas, com vistas à transformação social. Ao analisar a trajetória da universidade, fica evidente o desenvolvimento regional também proporcionado pela ICES.

As IEs comunitárias no Brasil constituem-se em um modelo, original, reconhecido pela sua contribuição histórica na interiorização da educação superior. Podemos perceber isso na narrativa do Profe18a:

Acredito que o papel da nossa comunitária é fundamental para a comunidade da região em que está inserida. Também acredito que todos os setores se esforçam para cumprir sua missão que é "Produzir, sistematizar e socializar o conhecimento com qualidade e relevância para o desenvolvimento sustentável". O tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão) é praticado, sempre visando o melhor para a sua comunidade.

As instituições comunitárias gaúchas, assim como as catarinenses, constituem-se em casos exemplares do potencial do ensino superior na região devido a sua capacidade de gerar colaboração entre seus diversos segmentos e poderes locais/regionais, além da aproximação junto à comunidade, tendo como cerne o compromisso social e a inovação, visando ao desenvolvimento regional pois, estão ligadas aos COREDES (Conselho Regional de Desenvolvimento) conforme ressalta o Profe1: "A Universidade em que atuo é referência de formação profissional e economicamente para nossa região; esta vem desenvolvendo um bom trabalho para a região."

Segundo a ABRUC (2020), as IEs comunitárias são instituições sem fins lucrativos, que desenvolvem ações essencialmente educacionais, como ensino, pesquisa e extensão, com notória excelência em suas atividades voltadas para a comunidade e região em que se localizam. Buscam o desenvolvimento regional, mantendo várias parcerias entre COMUNGs e os COREDES (Conselhos Regionais de Desenvolvimento) de cada uma das regiões, trabalhando para elas e para sua própria

subsistência, são perceptíveis traços significativos de inovação.

No ano de 2018, as comunitárias sentiram novamente a necessidade de mudanças, ou seja, novamente inovar. Considerando que inovação é algo que faz parte da vida dessas instituições comunitárias, no Estado do Rio Grande do Sul, foram realizados alguns movimentos que corroboram com a formação e aqui citamos o Referencial Curricular Gaúcho, como um documento resultante de suas atuações nas diversas instâncias políticas que apresenta um conjunto de competências e habilidades que primam por uma educação de qualidade e de equidade. Trata-se de um documento orientador para a elaboração de currículos, criado por profissionais da educação do Estado. (KRUMMENAUER, 2018, p. 5).

IES Comunitárias apresentam como característica uma identidade em processo de consolidação, considerando as exigências do século 21, em que tudo muda rapidamente. As salas de aulas transformam-se em espaços de desenvolvimento de competências, pautados na pesquisa e nas trocas de experiências, cumprindo seu papel social em prol das comunidades. Para o Profe32, o trabalho desenvolvido pelas comunitárias é de extrema importância e relevância social, pois contribui diretamente com a comunidades, levando para elas os serviços institucionais prestados:

Trabalho essencial ao desenvolvimento da região e de extrema relevância social, contribuindo com a comunidade através de diversas ações que envolvem docentes e discentes da instituição, levando à comunidade nossos serviços.

Segundo COMUNG (2020), o consórcio é o maior sistema de educação no RS, prestando serviços para a comunidade. Essas instituições que abarcam o ensino superior sentiram a necessidade de se adaptarem ao novo contexto social e econômico sendo que tais mudanças afetam a maneira de ensinar do futuro docente que está inserido nos currículos dos cursos das licenciaturas. Assim, essas instituições vêm mudando a maneira de ensinar os discentes das licenciaturas para enfrentar as demandas do mercado, apresentando o ensino, a pesquisa e a extensão de maneira colaborativa, desenvolvendo a criatividade, a pesquisa e o compartilhamento dos conhecimentos. Atualmente, podemos dizer que essas palavras não são apenas conceitos presentes na missão das comunitárias, mas sim iniciativas que, cada vez mais, fazem e deverão fazer parte do processo de ensino e aprendizagem colaborativas, constituindo as bases do conhecimento, no lugar da simples replicação de conteúdo.

As comunitárias gaúchas possuem uma grande inserção junto às comunidades, e, segundo a narrativa Profe24, “trata-se de uma universidade genuinamente comunitária que, em alguns momentos, está mais ou menos próxima dos desafios da comunidade, mas, sempre atenta a eles.” Nesse sentido, complementa essa perspectiva a narrativa do Profe34 quando diz que “essa inserção é definida conforme a gestão que estabelece a intensidade da atuação das comunitárias junto a sociedade”. Sendo assim, elas estão inseridas nas comunidades, atentas ao trabalho junto à comunidade, mas também em alguns momentos mais intensamente conforme a gestão que de acordo com o Profe34:

A universidade em que atuo sempre teve uma vocação comunitária e ampla inserção na comunidade. A intensidade dessa inserção, no entanto, varia com o perfil de gestão que se estabelece em dado momento.

Para COMUNG (2020), as comunitárias que fazem parte do COMUNG apresentam-se como um modelo comunitário essencial para o desenvolvimento e a qualificação da educação superior parceria entre Estado e instituições comunitárias para ampliação do acesso à educação superior nas comunidades do interior, através da oferta de programas especiais de bolsas, atendimento voltado à comunidade, tendo em vista as necessidades e as potencialidades locais, através da força política, o que permite o estabelecimento de parcerias com órgãos públicos e privados. Isso é destacado pelo Profe8, em sua narrativa quando declara que “a IES tem uma inserção comunitária muito forte, desenvolvendo parcerias com instituições públicas e privadas, sendo assim, através desse elo elas se solidificam por meio das práticas extensionistas” Em visão afim, Profe16, em sua narrativa, corrobora:

É uma universidade reconhecida, que atua na região há 45 anos, formando profissionais de diferentes áreas, mantendo relações de parceria com órgãos públicos e instituições privadas, além de comunidades, por meio da extensão. Desenvolve pesquisa em diferentes áreas, atuando de forma comprometida com a qualidade do ensino e de suas ações.

Ou seja, são instituições de ensino atuantes na abertura de editais de pesquisa e de extensão que priorizam projetos de caráter comunitário, pois são valorizadas devido à forte inserção comunitária. Segundo o Profe12:

A comunitária em que trabalho desenvolve atividades com mais de 60 anos de atuação. Durante estes anos o trabalho de extensão e pesquisa foram intensos, com o intuito de desenvolver a Região. Além disso, os profissionais formados atuam nos mais diferentes setores nos diversos municípios da região. Seja com trabalho em projetos específicos, seja promovendo debates importantes, a Universidade busca promover o desenvolvimento regional.

Segundo o relato do Profe17, reafirma-se a inserção comunitária da instituição na qual ele atua e corrobora com o Profe12 ao falar sobre prestação de serviços à comunidade, afirmando que esse perfil de IEs constitui-se através de atividades extensionistas voltadas para essas comunidades. Em sua fala diz que “a comunitária em que atuo tem uma forte inserção comunitária por meio de seus diversos cursos, pelas práticas extensionistas, pela prestação de serviços, entre outros”. Em uma das narrativas, evidenciou-se que a inserção da universidade comunitária mudou a região norte do RS, trazendo o desenvolvimento social, pois a IES está sempre ligada à comunidade através da pesquisa e da extensão. Com isso corrobora a narrativa do Profe10, que reafirma:

Mudou a região norte do RS. Seu trabalho, seu crescimento, sempre esteve vinculado ao crescimento da comunidade. A pesquisa e a extensão contribuíram fortemente com a comunidade.

Segundo o Profe⁶, as comunitárias estão presentes em ações sociais, através dos estágios, projetos e disciplinas práticas.

Buscamos apoiar e estar presentes nas ações e pautas sociais. Interagir, por meio das disciplinas práticas, estágios e projetos integradores com as empresas e comunidade em geral.

Sendo assim, manter comunidade, ensino, políticas públicas e empresários envolvidos como apoiadores nessa formação continuada é uma tendência para o enfrentamento dos desafios deste século. Momento histórico em que a criatividade, a pesquisa permanente, a incorporação da tecnologia e a inovação apontam outras ações formativas necessárias para a educação deste tempo em que são criados cada vez mais novos espaços para o compartilhamento de conhecimentos tanto presenciais quanto virtuais. Nesse sentido, citamos as *Edtechs*⁶, que atuam no desenvolvimento de soluções tecnológicas para o ensino e que estão inseridas no EaD dessas instituições; estas também se fortalecem com relação às tecnologias. Segundo o Profe¹³, “a universidade em que atuo é como uma referência no desenvolvimento da tecnologia apontando a inovação”. Ainda segundo ele:

A comunitária em que atuo é uma universidade regional com atuação em oito cidades diferentes. É referência no ensino superior na região e também no desenvolvimento de tecnologia.

Essas IEs possuem *startups*, modelos de negócios inovadores e se movimentam junto às tecnologias emergentes. Em seus EaDs contam com as *Edtechs*. Trabalham com Inovação disruptiva. A *Blackboard* foi uma das *Edtechs* pioneiras nesse sentido. Atualmente evoluiu com a Plataforma A e com o avanço das tecnologias móveis, 5G. Essas *Edtechs* são *startups* que tomam força porque estão focadas no desenvolvimento de soluções tecnológicas para melhorar não apenas o ensino e a aprendizagem, mas também a gestão educacional. Elas reinventam os métodos de aprendizado, revolucionam os processos educacionais, exploram novas soluções e as incorporam à rotina de ensino, despertando novos conhecimentos nos estudantes demais envolvidos.

As *Edtechs* contribuem com relação às metodologias ativas, colaboração em sala de aula, cultura *maker*, formatos variados de engajamento e experiências personalizadas que é o chamado ensino adaptativo. Utilizam robótica, *e-learning*, gamificação, inteligência artificial, hibridismo tecnológico digital, ambientes imersivos virtuais. O 5G, o conceito de Metaverso, que envolve realidade aumentada e

⁶ *Edtech* é a combinação de education (educação) + technology (tecnologia), é utilizado para designar startups que apontam soluções na área da Educação, através das tecnologias digitais em ambientes virtuais, contribuindo para a interação de professores e alunos.

virtual de nos transportarmos para o mundo virtual e também podermos acrescentar elementos digitais ao mundo real em uma mistura de virtual e real, vem para fazer parte de nossas vidas. E certamente virá para mudar a educação através desses ambientes imersivos virtuais.

Além de toda essa evolução tecnológica, essas instituições de ensino têm o compromisso com a inserção comunitária através de ações de extensão e estão voltadas para solução de problemas. Nessa direção, ressalta o Profe21 que: a Universidade atua muito nas questões de extensão e resolução de problemas sociais, ambientais, econômicos e psicológicos. Já a narrativa do Profe3 sublinha que esses modelos de IEs se fortalecem através dos polos tecnológicos e ainda no atendimento em saúde.

A universidade tem o compromisso de contribuir com a comunidade e faz isso não só por meio da formação universitária dos diferentes cursos como os de licenciatura, mas pelos muitos empregos do polo tecnológico e pelo atendimento em saúde. A curricularização da extensão tem atuado fortemente junto às comunidades. Enfim, várias ações dos mais diferentes cursos e níveis.

Outro ponto importante é que, através da curricularização da extensão, as IES comunitárias têm atuado fortemente junto às comunidades também chamada de integralização da extensão. A Curricularização da Extensão é o processo de inserção de atividades desenvolvidas em decorrência dos projetos no currículo dos Cursos, considerando sua indissociabilidade do ensino e da pesquisa.

As IES Comunitárias, através do olhar dos docentes participantes dessa pesquisa, são compreendidas como modelos através de suas frentes de atuação que buscam o desenvolvimento regional, refazendo-se ou se reconfigurando através da educação. Nas palavras do Profe23:

Entendo que a instituição busca, por meio das diferentes frentes de atuação, promover o desenvolvimento cultural, educacional, econômico e social da região. No que se refere ao ensino, procura constantemente compreender os cenários contemporâneos, e, a partir desta leitura, avalia e constrói o seu fazer.

Pelo próprio perfil descrito através das narrativas dos docentes que estão inseridos nos NAPs, podemos perceber que pelo modelo, atividade, inserção na comunidade e pela própria constituição diferenciada de cada uma das IEs comunitárias, elas já se apresentam como inovadoras. Ao questionar como os docentes compreendem e descrevem o trabalho da sua universidade comunitária inserida em sua região obteve uma diversidade de respostas em que, de maneira geral, eles reconhecem que suas comunitárias são extremamente atuantes e destacam a importância do papel social, como uma marca, deixando rastros trazidos em suas narrativas.

Segundo COMUNG (2022), as IES que constituem o consórcio apresentam, em números: 153.369 mil estudantes, 7.159 professores, 9.171 funcionários, 896 cursos de graduação, 92 doutorados, 140

mestrados, 3.538 laboratórios de apoio ao ensino e à pesquisa, 8 parques tecnológicos, 13 incubadoras de empresas, 615 empresas incubadas, 11 agências de inovação e tecnologia, 1.171 convênios internacionais, 1.293.453 atendimentos prestados à comunidade (nas áreas de saúde, arte e cultura, educação, esporte e assistência jurídica) e, recentemente, ações específicas contra a COVID-19. Podemos destacar que as instituições comunitárias de ensino superior, de maneira geral, têm forte inserção regional, por meio de parcerias com diferentes entidades, comunidade e empresas, com vista à transformação social. Ao analisar a trajetória de cada universidade, fica evidente o desenvolvimento regional também proporcionado por essas ICES, atuando junto ao tripé do ensino, da pesquisa e da extensão.

Diante desse cenário artístico, nada melhor do que sair, cabelos ao vento, em busca de outras paisagens oportunizadas pelas IES comunitárias. Assim, identificamos a importância do reconhecimento na melhoria das condições de vida da maioria da população aspecto que nos é apresentado de maneira efusiva pelos participantes e também quando nos observamos o modelo de nossas IEs comunitárias. Voando um pouco mais rasante, identifiquei alguns pontos baixos. Um deles é a percepção da insuficiência de políticas públicas que atuem junto a essas instituições, unindo forças, para que respirem em busca da valorização do trabalho realizado pelos nossos comprometidos educadores nesses espaços. Este, por sua vez, acarreta um outro ponto baixo que tem a ver com a percepção de que alguns dos nossos docentes não se sintam abertos, também motivados. Ou seja, tem a ver com esse cenário de desvalorização da Educação, que está a exigir dos docentes e das IES um processo constante de atualização, considerando sobretudo a presença massiva das tecnologias que nos desacomodam, mas também da inovação constante que nos exige cada vez mais e a todo esse contexto ao qual ficamos expostos no momento pandêmico que também evidenciou mais a desigualdade social.

Ao trazer as principais informações sobre essas IEs, descrevo a essência das comunitárias, o trabalho com extensão e também o compromisso com a região na qual estão inseridas. Creio ser importante darmos continuidade observando as narrativas sobre as experiências desses grupos dos NAPs das IEs comunitárias, analisando as questões regionais em que cada uma delas está inserida, pois foi esse o nosso ponto de partida. O porquê da escolha desse grupo é simples: são espaços que promovem a formação continuada e o apoio aos docentes dessas instituições. Nessa perspectiva, seguem as reflexões em torno das narrativas desses docentes, atuantes em diferentes IES. Mas, no próximo capítulo também apresento as Maneiras de caminhar: experiências, a partir das narrativas que se conhece o apoio dado pelos NAP, especialmente no período pandêmico, e a importância das capacitações voltadas aos docentes. Afinal, a necessidade de ensinar mediado pelas tecnologias é destacado a partir da pandemia, trazendo dificuldades e avanços para a pós-pandemia ou no retorno à presencialidade. Os docentes apresentam suas maneiras de caminhar, relatando suas experiências. Todavia, é importante destacar o fato de que esses docentes estão constituídos e plenos da potência de sua profissão, mas que também se reconfiguram com características diversas e inovadoras, pois diferem, não apenas por suas diferentes formações, mas também conforme o andar de cada uma das IES comunitárias.

Maneiras de caminhar: experiências

*O caminho é o tempo da partida
Nele: sol, lua e a experiência dos sabores
Amor e saudades sentidas
Caminhar por pedras entre flores.
SILVEIRA (2021)*

Contemplo, neste caminho, diferentes maneiras de caminhar dos docentes participantes da pesquisa – e também as minhas no país das maravilhas, ao sabor da experiência, que vem do latim *experiri*, significando provar, experimentar, como um encontro consigo mesmo. Quando se experimenta, saboreia-se algo, como em uma trajetória, um passeio pelos caminhos de uma universidade ao acompanhar o trabalho pedagógico do NAP na instituição em que atuo. Nela, muitas vezes assessoro em atividades, em oficinas, cursos de formação, refletindo sobre a minha pesquisa e que vale a pena percorrer não como algo transitório, mas um caminho necessário. Afirmo ser essa uma experiência de saberes saborosos, como de suspiros às colheradas, ao tomar gosto pelo trabalho pedagógico quando, ao encontrarmos nossos estudantes, rastros de amor e saudades dos momentos passados são sentidos.

Muitos docentes, participantes da pesquisa que deu origem a este livro, viajaram conosco nos passos de emoções semelhantes. Ou seja, suas narrativas mostram que também realizaram sua jornada de experiências, honrando e agradecendo pelo passeio experiencial, entre um ler e um escrever em meio à vida, descrevendo o mundo que os interpela ao responderem à questão de como eles descrevem as suas experiências de aprendizagem (atuais), os modos de ser docente diante das diferentes modalidades de ensino (Presencial, Híbrida e Virtual) e as tecnologias digitais. Uma primeira resposta que surgiu foi com relação à pandemia, sinalizando dificuldades enfrentadas por não estarem conseguindo desenvolver novas formações, talvez por falta de recursos ou falta de tempo. Segundo o Profel:

O momento atual está sendo muito difícil para todos. Justifica-se, com a pandemia, falta de recursos financeiros. Não estamos conseguindo formações nas novas modalidades... digitais...

Segundo Boaventura (2020, p. 5), o mundo se sujeita ao financeiro, que permanece em

estado de crise. Assim, essas situações excepcionais são potenciais indutores de conhecimento, que nos permitem conhecer ou relevar coisas diferentes. Em outras palavras, conhecimentos decorrem da pandemia do coronavírus, de como nos reinventarmos para atrairmos os discentes e mantermos os que estão estudando.

O mundo da docência, assim como o do País de Alice, parece ter sido criado para os andarilhos caminharem com seus próprios passos os caminhos complexos do ser e do fazer a educação à semelhança da vida e vice-versa. Destaco essas metáforas como expressões de uma certa sofisticação de si mesmo em plena crise, por parte desses professores que caminham comigo. De minha parte, enquanto profissional que atua em diversas frentes da vida acadêmica e que também andarilha pelos caminhos da docência, acredito estar construindo um mapa sensível de andanças, tanto subjetivas quanto objetivas, buscando mapear e transpor sentidos da docência no momento mesmo em que passamos por uma transformação digital acelerada devido à pandemia.

Essa crise pandêmica tem relação direta com transformações conceituais e práticas no que diz respeito às diferentes modalidades de ensino, por exemplo. Ao mesmo tempo que ela dificultou nossas ações na educação, oportunizou que as universidades se questionassem em que ponto se encontravam as suas concepções político-pedagógicas e suas condições de sobrevivência durante os percursos que tiveram que trilhar. Afinal, as universidades, e muito especialmente as comunitárias, encontraram-se em complexas e difíceis situações. Viram minguar os já escassos recursos financeiros, especialmente com a diminuição de matrículas, e o aumento do número de exigências, por parte da sociedade e do Estado, enquanto, ao mesmo tempo, estavam envolvidas – como sempre estiveram, porque é de sua missão – na formação docente, na reestruturação do projeto político-pedagógico, na avaliação, nos processos de ensinar e aprender. Como exemplo, cito a narrativa do Profe10 quando descreve esses processos de virtualização e de suas dificuldades:

O professor teve que se reinventar após a pandemia. Esse processo de virtualização das aulas foi acelerado e novas formas de aprendizagem foram necessárias, o que trouxe o desafio aos professores de como ensinar nesse novo contexto. Confesso que os primeiros meses foram bem difíceis, mas hoje está mais alinhado.

Na linha do que afirma Boaventura de Souza Santos (2020), percebi que também nossos colegas professores acreditaram que, quando superássemos a quarentena da COVID-19, estaríamos mais livres das quarentenas provocadas por outras pandemias. Ou seja, sobrevivermos, reconfigurando-nos enquanto docentes através dessa experiência que nos tornaria (nos tornou) mais fortes para nos reinventarmos nesse contexto. Ainda nessa direção proposta por Boaventura (2020), entendo que superamos aqueles autores que ‘escrevem sobre o mundo e não com o mundo’, porque nos desafiamos a desbravar a docência, trilhando com ela e assim escrevemos com o mundo. Através das palavras, do diálogo colaborativo e do compromisso comunitário, aprendemos sobre o contexto em que estávamos sendo inseridos, trilhando

nele novos percursos. Fomos (estamos sendo, porque a pandemia ainda nos espreita aqui e acolá) ecológicos⁷, estudando e reconfigurando a nós mesmos e ao contexto.

Em outras palavras, experienciamos a metáfora do caminhar como de fato ele é: um exercício de baixo impacto, que melhora o humor, podendo até mesmo aliviar a depressão em alguns casos. Iniciamos nossa jornada com passos tímidos, inseguros como os de Alice, mas, com o passar dos dias, foi nos exigida uma caminhada acelerada. O docente, ao relatar suas experiências diante do momento pandêmico, descreve esse processo como acelerado, trazendo desafios de como ensinar e aprender de maneira virtualizada. Dessa maneira, de forma singular, a universidade precisou do constante assessoramento pedagógico e humano, especialmente direcionado às necessidades de seus docentes, conforme cita o Profe12:

As experiências atuais do NAP de formação de professores, nas quais eu atuo, são baseadas na intencionalidade pedagógica e nas necessidades. Quando temos claro onde queremos chegar, escolhemos com mais possibilidade de assertividade a metodologia, as ferramentas, os instrumentos e conseqüentemente percebemos com mais facilidade as necessidades. O que poderia ser mais interessante presencialmente, o que podemos fazer de modo virtual... nossas formações estão sendo pensadas basicamente de forma híbrida, porque acreditamos que alguns momentos podem ser mais produtivos se o professor fizer em casa, no seu tempo.

Segundo Nóvoa (2020, p.8), logo no início da crise, a UNESCO lançou um movimento: *lifelong learning* (aprendizagem ao longo da vida), marcando a necessidade de mantermos contato com os estudantes. Isso obrigou a uma recorrência extensiva às tecnologias. De um modo geral, nem todos estavam preparados para os desafios educacionais que a pandemia acarretou, aspectos negativos, como as desigualdades e o empobrecimento pedagógico. Mas, também positivos, como a ligação com as famílias e a inventividade de muitos professores, afetando a caminhada.

Quanto à caminhada, cada pessoa tem uma maneira única de caminhar, uma intencionalidade ao caminhar, para preservar a saúde, para perder peso, para se exercitar. O mesmo ocorre nas nossas intencionalidades pedagógicas em que, no relato do Profe12, emerge o fato de que a formação de professores ocorre diante da intencionalidade pedagógica e das necessidades do docente. Ou seja, também são as dificuldades (necessidades) que contribuem, qualificando a aula do professor. E, para isso, destaco esse papel brilhantemente exercido pelos nossos NAPs, que propõe apoio conforme as circunstâncias em que nossos docentes se encontram nas diferentes modalidades educacionais, trazendo novas competências que nos desenvolvem enquanto docentes, pois somos e fazemos os diferentes saberes da educação (TARDIF, 2002). Sob esse olhar, é elucidativo o relato do Profe3:

⁷ Do Grego *oikos* (pronuncia-se “écós”), “casa”. Vem formar, por exemplo, a palavra ecologia: estudo da casa.

Trabalhei junto nos últimos anos com minha equipe de Formação Docente para que nossos professores pudessem repensar sua sala de aula nas novas configurações que a pandemia nos trouxe. Por isso, participei de muitas horas de formação, o que contribuiu muito.

Para Nóvoa (2020, p. 9), os professores deram as melhores respostas à pandemia. Trabalharam em conjunto, mantiveram o vínculo com os estudantes e os apoiaram na aprendizagem. Em muitos casos, as famílias compreenderam melhor a dificuldade e a complexidade do trabalho dos professores, sendo estes mais valorizados. Na Graduação, em IEs comunitárias, os NAPs atuaram na formação dos professores, dando suporte, promovendo mais uma caminhada em direção às lindas paisagens até então vislumbradas pelas diversas trilhas percorridas, alguns momentos em passos lentos, outros mais acelerados.

Quase sendo preparados para uma corrida competitiva, visualizamos a formação em universidades e a importância da troca de experiências entre grupos enquanto docentes no ensino superior. Assim, essas mudanças tornam cada vez mais necessário algo que já existia em instituições, mas foi fortalecido com os desafios impostos pelo período pandêmico: o acompanhamento pedagógico de um trabalho de formação continuada desses profissionais, tanto que nesse sentido, começaram a ser re-criados os setores pedagógicos, visando ao acompanhamento dos docentes na área pedagógica, rumo a um salto qualitativo da docência (BROILO, 2004, p. 14).

Ao investigar os caminhos percorridos historicamente através dos NAPs dessas universidades comunitárias, busco olhar o relógio do tempo em que novamente descubro que é a minha hora, a hora da partida. Mas, ainda vou adiante sem um caminho fixo, a não ser esse complexo pelo qual me guiam as narrativas da pesquisa. Intuitivamente, mergulho nessa mata virgem, levando a bússola de minha questão de pesquisa em busca da direção do sol. Verifico muitas passagens e em uma delas percebo que essas universidades comunitárias se fortalecem, estando vinculadas ao COMUNG. Com esse vínculo cooperativo, envolvidas no trabalho pedagógico, investem na re-criação dos NAPs para o assessoramento e aperfeiçoamento no apoio pedagógico ao docente que então reconfiguram o seu movimento de criação dos últimos 40 anos.

O NAP mais antigo é da PUCRS, que iniciou suas atividades como Setor Didático Pedagógico (SEDIPE) em 1982. Em 1992, a UNISINOS e a UCS criaram seus núcleos, ligados à pró-reitoria. Desde 1994, a UNIJUI possui um grupo responsável pela área pedagógica, vinculado à Vice-Reitoria de Graduação, visando ao apoio constante ao corpo docente. A ULBRA, em 1994, criou o NAP. A UPF possui, desde 2000, um Núcleo de Apoio Pedagógico proposto pela Vice-Reitoria de Graduação da Universidade, visando a propiciar condições para a qualificação do trabalho pedagógico. Esses foram os primeiros movimentos pedagógicos nesse sentido, passando o mesmo a ser criado, gradativamente, em cada uma das universidades comunitárias até 2020, sendo atualizada, em 2021, essa proposta em algumas delas (BROIOLO, 2004, p. 22).

Penso que é importante destacar, ainda uma vez, que nessa trilha me deparei com o luminoso trabalho esculpido à mão pelos NAPs. Luminoso porque, ao oferecem recursos que auxiliam nas práxis

pedagógica dos nossos docentes, estão contribuindo, apoiando também o discente no desempenho de sua atividade educativa, na compreensão das relações intersubjetivas entre docente-discente. Essa é uma ação docente voltada para o complexo mundo do trabalho educacional – em situação escolar – que é resultante de um conjunto de influências psicológicas, sociais, formais e informais.

Nessa mata densa me deparei com muita capacidade de vida e de ação docente dos nossos participantes dos NAPs que são, em sua maioria, docentes que sentem a necessidade de apoiar-se nessa diversidade de problemas inerentes ao seu cotidiano. Suas ações são demandas que decorrem geralmente das necessidades enfrentadas em sala de aula, e é assim que contribuem para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais e a diminuição do número de evasões escolares. Mas, além de contribuir para as reconfigurações docentes i mapeadas, as diversas experiências dos docentes participantes do NAP têm colaborado também para dimensionar a amplitude do olhar educacional e pedagógico em várias direções na busca de novos horizontes.

Exemplo disso está no fato de que, ao auxiliar o docente no planejamento das aulas e na busca de recursos digitais disponíveis, trabalham questões socioemocionais dos professores para que seja uma contribuição também extensiva aos estudantes. No mesmo sentido, também promovem experimentações educacionais, sociais, vocacionais, proporcionando o desenvolvimento comunitário e humanitário ao quadro docente.

Ao descrever os NAPs, além de seguir em frente nessa mata densa, ouvir minha respiração solitária, descobri que eu tenho voz através da escrita e posso deixar-me estar nessa escrita como um acontecimento pedagógico que se faz crescer, pois todo conhecimento é transformador. Ao reconhecer o engajamento dos NAPs, inclusive para que a respeito deles eu pudesse escrever, percebo que sua ação também abre caminhos para o desenvolvendo de projetos, de programas de formação continuada voltados à inovação no processo ensino-aprendizagem, em consonância com a missão institucional de cada uma das IES comunitárias. Ou seja, estes núcleos promovem ações que dialogam e fazem circular conhecimentos interdisciplinares no ensino, na pesquisa e na extensão, que são os pilares dos saberes científicos, especialmente em instituições comunitárias. Contribuem, assim, de maneira singular para reconfigurações da docência universitária, uma vez que os docentes participantes desses núcleos atuam assiduamente na formação de nossos docentes, sendo a alma do ensino, da pesquisa e da extensão, pois buscam a todo tempo novas alternativas, novas propostas pedagógicas.

Esses núcleos, de maneira permanente, desbravam e apresentam caminhos para a melhora qualitativa da educação superior, rumo à excelência educacional, enfrentando desafios como o que segue, na narrativa do Profe6:

É uma constante reinvenção. O planejamento deve ser cada vez mais revisitado e as tecnologias testadas. Metodologias e tecnologias dão certo em um espaço e em outro não... É um trabalho de engajamento com os alunos para que interajam nas propostas como protagonistas e não meros ouvintes, como tradicionalmente.

A reinvenção, segundo minha interpretação, tem a ver com esse engajamento de que nos fala o Profe6, mas sobretudo tem a ver com paixão, tem a ver com o que nos passa. É diferente de conhecimento. Na era digital, temos a informação que não é conhecimento, porque, de tão veloz que nos chega, não paramos para reflexões, não temos tempo para estudá-la, para pensar. Então, é importante estar engajado e é necessário suspender o juízo, parar para olhar, parar para escutar, sentir o que estamos vivendo.

No início de 2020, o mundo foi surpreendido pela pandemia do Covid-19. De repente, o que era tido como impossível, transformou-se em poucos dias: diferentes espaços de aprendizagem, sobretudo em casa; diferentes horários de estudo e de trabalho; diferentes métodos pedagógicos, sobretudo através de ensino remoto; diferentes procedimentos de avaliação etc. (NÓVOA, 2020, p.10).

Para alguns docentes essas mudanças ocasionaram reconfigurações nos seus modos de ser e estar na docência. Em suas narrativas descrevem como foram e estão percebendo esse processo. O Profe18b afirma que: “são experiências muito boas, tanto na modalidade presencial, como na virtual”. Para o Profe20b, “essas experiências fazem com a que a gente cresça cada dia mais profissionalmente”. Já o Profe21 pontua em sua descrição, que ele tenta sempre se reinventar, se adaptar às questões tecnológicas e pedagógicas, destacando: “Tenho cada dia mais claro que a vida é um constante aprendizado”. Essa ideia é reforçada pela narrativa do Profe28 ao declarar que: “É uma constante necessidade de aprendizado contínuo”. Por sua vez, o Profe23a descreve suas experiências como positivas, afirmando: “Ser docente requer aprendizagens constantes e o mesmo acontece com as tecnologias digitais. Nos dias atuais, é indispensável a relação entre ensino e as tecnologias digitais.” Mais adiante, em sua narrativa, este mesmo Profe23a destaca como vem experienciando sua própria reconfiguração ao dizer, ainda, que:

A aprendizagem é constante, pois mais do que aprender a lidar com tecnologias digitais, é preciso pensar como os múltiplos dispositivos que temos à nossa disposição (sejam digitais ou analógicos) nos possibilitam criar outros modos de ser professor, outros modos de estudar e de aprender.

Nessa minha própria jornada em compreender como foram e estão sendo vividas e descritas as reconfigurações docentes diante da presença massiva das tecnologias digitais nos afazeres docentes, percebo, conforme Nóvoa (2020, p. 10), que a necessidade se impôs à inércia, ainda que com soluções frágeis e precárias. Nesse sentido, ressalta-se a indispensabilidade da recriação desses núcleos de apoio, da criação de programas e de projetos de apoio pedagógico ao docente em nossas comunitárias diante de tantos desafios que enfrentamos pois, esses espaços tendem a buscar alternativas que possam melhorar o atendimento dispensado aos docentes e que

refletem positivamente em nossos discentes. Segundo o relato da Profe16, ela, embora em diferentes modalidades de ensino, continua sendo a mesma para os estudantes, destacando que são importantes a interação e a circularidade da relação teoria e prática nesses espaços.

Penso que sigo sendo a mesma professora, trabalhando a partir das mesmas concepções acerca da aprendizagem, adaptando apenas as formas de conduzir o processo por meio do uso de recursos tecnológicos, dos quais precisamos nos apropriar para conhecer as diferentes possibilidades que oferecem. Em ambas as modalidades é necessário fazer com que o aluno interaja com o conhecimento e com as pessoas - professor e colegas para aprender. É preciso motivar o aluno, relacionar teoria e prática para dar significado ao que está sendo ensinado.

Segundo Nóvoa (2020, p. 9), os professores conseguiram dar respostas criativas e plenas de significado pedagógico, valorizando, em sua maioria, todos aqueles que agiram pelo bem público, pelo bem comum. Esta é considerada uma caminhada com uma lição importante da crise e dessa maneira, a passos frenéticos, os NAPs promoveram formações para seus docentes, sendo que esses núcleos são grupos formados por professores indicados pela gestão para o atendimento nos NAPs, podendo envolver também funcionários em algumas IEs comunitárias.

Outra experiência de aprendizagem dos modos de ser docente diante das diferentes modalidades de ensino (Presencial, Híbrida e Virtual) e das tecnologias digitais, pode ser observada na narrativa da Profe17. Ela narra ter mais experiência no presencial, e que no EaD é um modo diferente de ser docente por ser mais pontual do que vivencia no presencial. Por fim, ainda acrescenta:

Minha maior experiência é no presencial e assim me vejo, como uma professora do presencial. Já no EaD elaborei componentes e estou com uma disciplina, porém, é modo 'diferente' de ser docente, com intervenções muito mais pontuais e menos processuais do que vivencio no presencial.

A experiência, seja ela na modalidade presencial, híbrida ou EaD, proporciona modos diferentes de sermos docentes. Para Nóvoa (2020, p.9) está claro que nada pode substituir a colaboração entre professores, cuja função não é aplicar tecnologias prontas ou didáticas, mas assumir plenamente o seu papel de construtores do conhecimento e da pedagogia, promovendo a aprendizagem. Sob essa perspectiva, vale trazer o que narra o Profe8 ao descrever que: “acredito que o ponto central de qualquer uma das modalidades seja o estudo. Se acontece o estudo, acontece aprendizagem.” Já para o Profe9 atuar em diferentes contextos requer novas tecnologias:

Penso que atuar em diferentes modalidades requer mobilizar tecnologias diferentes e tratar de espaço-tempo diferente, mas se aproximam quando se acredita que elas devem atender às expectativas da tradição educativa, quer sejam o estudo, a aprendizagem, a qualificação, a socialização e a subjetivação.

Caminhando lentamente entre diferentes modalidades, movimentamos um grão de poeira que gira na imensidão de todos os mundos possíveis, inclusive nos virtuais. Mas estamos e somos guiados pela motivação que estabelece a troca, a interação que é tão importante nas diferentes modalidades. Talvez silenciada pelas distantes nuvens do online, nossa viagem pode ser desgastante, como expressa a narrativa do Profe13, quando descreve que o ensino online contribui, mas é cansativo, pois a troca da interação presencial torna tudo mais motivador do que o online, no qual aguardamos a interação por parte do discente, que nem sempre ocorre, e que, quando o estudante permanece silenciado, isso nos leva a incertezas da aprendizagem:

O ensino online tem se mostrado útil, mas cansativo. Consigo trabalhar os mesmos tópicos que presencialmente ao fazer uso da tecnologia, mas a menor interação por parte dos estudantes torna o processo menos recompensador.

Existe uma distância entre o escrever a rota e ler a rota no intuito de perceber novos caminhos e escutar as orientações da rota mais indicada, o que nos põe dúvidas. Inseguros, perdemos o fôlego, emerge o descrédito do que estamos experienciando e o trajeto ideal acaba distante. Segundo a narrativa do Profe34, no ensino online, ocorrem perdas nos aspectos da interação se comparado ao presencial. Talvez vencidos pelo cansaço, vamos indo ao encontro da fala descrita na narrativa do Profe13, que percebe que nessa modalidade cai o desempenho também na avaliação.

Nos últimos dois anos, com aulas predominantemente digitais síncronas, percebo uma perda nos aspectos de interação e uma queda na participação do aluno, mesmo que o desempenho em atividades de avaliação não tenha sofrido uma queda substancial.

Caminhando mais devagar, deparo-me com uma ponte no online. Utilizo-me dos recursos tecnológicos como possibilidades para adequarmos as práticas, mediando o ensino-aprendizagem. Conforme a descrição do Profe24:

Com certeza, tenho hoje mais conhecimento das possibilidades e recursos tecnológicos, bem como de metodologias e que podem ser utilizadas conforme a situação de ensino-aprendizagem que quero mediar.

Segundo Nóvoa (2020, p. 9) recursos pedagógicos, digitais ou não, são instrumentos essenciais para as aprendizagens, tanto para docentes como para discentes. Os professores movimentaram-se e no que diz respeito às tecnologias, estas fazem parte da cultura digital das sociedades contemporâneas e fazem parte dos espaços educacionais. A docência, assim como a busca pelo conhecimento, por parte dos estudantes, com a incorporação de vários recursos, entre os quais estão os tecnológicos, pode ser comparada a uma corrida atlética.

Uma corrida atlética e até mesmo um caminhar eficaz usa quase todos os grupos musculares do corpo e não apenas um. Percebo isso com a eficácia do rápido aprendizado em função do momento pandêmico, referente às tecnologias digitais. Os docentes declararam que elas foram fundamentais para o sucesso na aprendizagem durante a pandemia, pois aprendemos muito e sabemos que essas tecnologias vieram para ficar, independente de voltarmos ao presencial. Com isso, penso que estamos garantindo melhores e mais complexas caminhadas, envolvendo muita massa muscular. A experiência vivida, especialmente durante a pandemia, com as tecnologias digitais, será algo que continuará fazendo parte de nossas vidas. Positivamente o Profe32 declara que:

As tecnologias digitais foram fundamentais para obtermos sucesso na aprendizagem durante a pandemia. Aprendemos muito e sabemos que essas tecnologias vieram para ficar, independente de voltarmos ao presencial.

As tecnologias digitais vieram para ficar nesse processo de ensino e aprendizagem. Segundo Nóvoa (2020, p. 9), para alguns, o futuro passa pelas tecnologias e por uma espécie de “domesticação” das aprendizagens. Esses aparatos farão parte do trajeto. Segundo o Profe 18 relata, viveu seu importante e empolgante aprendizado desses novos recursos tecnológicos, nesse período.

Com a necessidade de ensinar de forma virtual (online), aprendi muitas ferramentas (jamboard, padlet, miro, voxvote, trello, slack, asana, etc...). Além das que eu já usava (mentimeter, socrative, kahoot), aprendi a usar todas as ferramentas Google e muitas outras coisas para tornar as minhas aulas mais atrativas.

Caminhar nos proporciona muitas experiências, mas voar solitariamente pode nos proporcionar outros momentos individuais, singulares, em outros tempos. O Profe36 relata que as ferramentas, talvez pelo fato de que cada discente se encontra em um espaço, junto à flexibilidade do tempo, proporcionam um atendimento mais individualizado ao discente, o que não alcançamos no presencial. E complementa, descrevendo que:

No meu caso percebi que diversas ferramentas e a flexibilidade do tempo propiciaram um contato mais individual com os estudantes que as aulas presenciais, muitas vezes, não alcançam.

Possivelmente, um passo importante seja buscar nos cursos de formação inicial, a perspectiva dos estudantes que já são professores. Segundo o Profe6:

Vejo uma peculiaridade em comum na verdade. A dificuldade dos professores em se apropriarem dos sistemas, das metodologias de cada modalidade. A falta de fluência digital dos professores e aluno em prol da aprendizagem.

Segundo Nóvoa (2020, p. 10) infelizmente, por bloqueios vários e falta de coragem, muitas vezes não somos capazes de concretizar aquilo que sabemos que é preciso fazer. Para isso necessitamos de formação de professores profissional de nível superior, baseada no conhecimento de um elevadíssimo nível teórico e de autonomia para que sejamos capazes de atuar em diferentes frentes e utilizarmos a flexibilidade que o virtual proporciona.

O apoio dado através dos NAPs direciona para um leque de possibilidades, suportes, de assertividade com relação às metodologias, às ferramentas, aos instrumentos e conseqüentemente nos prepara para enfrentarmos os problemas institucionais com mais facilidade, tendo em vista a identificação das necessidades. Os docentes também narraram que o momento pandêmico foi difícil de maneira geral, ocasionando a sua reconfiguração. Durante (e após) a pandemia, esse processo de virtualização das aulas foi acelerado e com isso surgiram novas maneiras de ensinar e aprender, trazendo novos desafios aos docentes de como ensinar nesse contexto. As reflexões giraram em torno do que poderia ser mais interessante presencialmente e do que podemos fazer de modo virtual. Segundo as narrativas, destaca-se a grande aposta está no ensino híbrido, pois os professores reconhecem a dificuldade dos estudantes com relação ao tempo, ao descolamento e também de que alguns momentos podem ser mais produtivos se o professor fizer em casa no seu tempo.

Como resultados, deste caminho, diferentes maneiras de caminhar dos docentes participantes da pesquisa – e também das minhas experiências no país das maravilhas, ao sabor da experiência, que nos remete provar, experimentar, como um encontro consigo mesmo. Os docentes descrevem as suas experiências de aprendizagem (atuais), os modos de ser docente diante das diferentes modalidades de ensino (Presencial, Híbrida e Virtual) e as tecnologias digitais.

Fechando então este capítulo, destaco que, através das narrativas em que os docentes trouxeram suas experiências atuais nos NAPs, confirma-se a ideia de que a maioria é baseada na intencionalidade pedagógica e nas necessidades de cada instituição de ensino. Sendo assim, encerramos nossas variadas maneiras de caminhar neste capítulo através de uma rota traçada, trazendo as narrativas descritas nos diferentes passos docentes. Como registrei, ainda perguntei aos colegas de caminhada, se gostariam de continuar comigo na segunda parte de minha pesquisa, sendo que alguns retornaram positivamente.

Assim, apresento, no próximo capítulo, “visualizando Margens: IEs, Docências e Modalidades”, mais especificamente a temática da docência. Trago também a experiência, pois o mundo mudou, e os principais transformadores desse processo são os/as docentes que se reconfiguram e se transformam nesse caminho da virtualização.

Visualizando margens: IES, docências e modalidades

*Observo a floresta mais bela buscando compreensão
Caminhos entre o antigo e o novo trilhados por mim
Continuo a caminhada em vão?
Ao som do pássaro que gasta seu latim
Desbravo um caminho novo então
Guiada pelo olhar ancião.
SILVEIRA (2020)*

Continuando, então, a caminhada nesse trajeto das docências e modalidades, eis que visualizo margens. Estar na margem é estar situado em um contorno externo de algo, como estar em uma faixa de terras emersas ou firmes que ladeiam algo, como um lago. Assim, percebo que, através da escrita, percorri um espaço transitório da docência entre o presencial e o virtual, tratando a densidade e a importância de ambos desde um marco inicial até seus possíveis pontos de chegada. O fato de não sabermos aonde vamos chegar com relação ao virtual não implica pensarmos que nossa caminhada por esse percurso seja em vão. Acredito que o virtual, seja na modalidade do ensino remoto, seja na EaD, é algo que vai permanecer em nossos caminhos.

Na tentativa de encontrar o mais assertivo, vou em busca do que me toca, por ser um caminho transitório, entre várias percepções, encontros, desencontros, feitos, refeitos. Contudo, caminhos nunca abandonados, talvez reinventados nesse percurso entre a docência presencial e a virtual, digitalizando-nos, guiados pelo olhar de um “ancião” através dos estudos e escritas das experiências que, para Larrosa, inscrevem-se como passagens, como pontes, caminhos, interpretações do viver e pensar que ultrapassam a ideia de um lugar fixo no horizonte humano. Não está exatamente em um lugar, mas “entre” o ir e o voltar que se refere a uma experiência que busca ser pensada e expressa. Portanto, escrever é uma experiência, não apenas um contar que necessita de palavras que sejam compatíveis, sintonizem com ela e que tornem a nossa experiência possível, abrem-se dimensões da nossa percepção para vermos algo mais, margens talvez, para compreendermos melhor onde estamos, de outra maneira.

Se a experiência busca ser pensada e expressa, a escrita é uma passagem, uma ponte, uma mediação, uma tradução entre viver e pensar. Busca captar o que não está exatamente em qualquer lugar, mas no “entre”, no ir e vir [...]. Portanto, escrever é uma experiência, não apenas contar [...]. Precisamos de palavras que sejam compatíveis com nossa experiência, que ressoem ou sintonizem com ela, ou que tornem nossa experiência possível, porque abrem dimensões de nossa percepção, de nossa compreensão, para ver outra coisa, para compreender de outra forma (LARROSA, 2020, p. 5, tradução minha).

O caminho, quem sabe o descaminho, constitui-se de jornadas que seguem paralelamente, como margens de uma estrada de iniciação na docência em que a caminhante atua como uma discípula, que estuda possibilidades que têm se revelado como uma etapa importante no processo de aprender a ser docente diante de uma realidade complexa, em que há uma desestruturação, pensamentos de até mesmo certa desistência da profissão, como uma curva assustadora que gera muitas dúvidas com relação a nossas próprias competências. Na busca da compreensão da docência e do “ser docente”, que expressa, segundo Meirieu (2006), uma maneira particular de ser no mundo, torna-se relevante estudar a docência em seu espaço universitário de vivências intersubjetivas, de enfrentamentos diversos, de experiências de si e de outros, de convivências em um espaço educacional formativo. Ou seja, investigar a docência em seu espaço universitário como espaço de produção de subjetividades, mais especificamente, da subjetividade-educador.

Percorrendo as margens da vida acadêmica, enquanto andamos, abrimos novas picadas. Somos docentes, e nesse caminho não podemos esquecer que nos constituímos por uma trajetória acadêmica que não está separada, fragmentada da vida. Nossos processos formativos fazem com que tenhamos a noção do quão pequeninos somos e ao mesmo tempo em ter esperança de que somos uma espécie promissora, por sermos, acima de tudo, docentes, pesquisadores. Por outro lado, enquanto seres humanos, somos um devir complexo, que carrega em si as características genéticas da espécie e também a sua singularidade individual. Para tanto, essa nova educação necessita compreender e potencializar a diversidade humana nas esferas individuais, sociais e culturais.

Ao abirmos esse caminho, percebemos que, por várias vezes, precisamos voltar, remetemo-nos às práticas de autoencontro, de encontro, de reencontro, ou seja, precisamos retornar, pisando novamente territórios já percorridos e reinventando caminhos, reconstruindo-nos. E, nesses percursos nunca podemos esquecer que o docente se centra em suas dimensões biológicas, psicológicas, sociais e espirituais, voltadas para a compreensão de si e do mundo, dos modos de ser e estar no mundo, das suas potencialidades, da relação humana na sua concretude e movimento, das noções de relação eu, tu, isso, aquilo, nas interações e na singularidade dos movimentos entre as margens do ser docente.

Olhando para trás, você percebe as margens do percurso já desbravado, através de suas experiências, amadurece uma preocupação com o cuidado docente em sua totalidade. Vivemos em um movimento incessante de integração, transformação no encontro com o outro. Constituímo-nos no olhar do outro, passando a existir no momento quando nos narramos, na linguagem, relatando

modos de ser e de estar no mundo. Partindo dessa invenção de si, podemos perceber importantes reflexões em relação aos processos de ensino aprendizagem dessa prática de tornar-se o que se é. Na docência, temos a oportunidade de refletir sobre a vida e a respeito da carreira, mobilizados pelo pensar no passado e nos modos de projeções futuras.

Para aqueles que permanecem na trajetória docente, seguem como um caminho a margem até a incursão ao mar, que nos invade, nos sacode, nos gela, nos traz a ansiedade. Diante de tantos desafios que a docência proporciona, a transformação digital se constitui como uma fase que contribui para desbravar o renovo, de realizar incursões outras por caminhos já trilhados, de reinvenção, de ressignificação, de uma maneira, talvez, de um velho jeito de ser um novo docente nesse mundo.

De nada adianta admirarmos da margem, pois necessitamos nos voltarmos para dentro, segundo Meirieu (2006, p.11), em uma epígrafe retirada da obra de Rilke, há nesse contexto uma intenção: “Você está olhando para fora, e é justamente o que não deveria fazer hoje”. Ninguém pode aconselhá-lo, nem o ajudar, ninguém. Só existe um meio. Volte para dentro de si”. Essa ideia soa-me como um alerta ao docente, de que nada está fora, mas sim dentro de cada um de nós. Devemos nos voltar para dentro em busca de respostas. “Não há nada de condenável em procurar sobreviver da melhor maneira possível” (MEIRIEU, 2006, p.12). Sem perdemos as esperanças nem no ofício do docente e nem no mundo, estamos em busca de ferramentas possíveis e disponíveis para enfrentar as complexidades da sociedade.

Mas quem é esse ser docente? É um ser que está nas margens entre os estudantes, entre livros, entre espaços, entre sentimentos, entre experiências que estão por fora, mas contidas em nós por sentidos que são, segundo Meirieu (2006), daqueles que têm o desejo e a paixão de ensinar, um eixo norteador que “busca alguma coisa que dê sentido no projeto de ensinar” (2006, p. 13). Para isso, é que alguém se torna docente. Muitas vezes a sua imagem é associada àquela dos sábios, por ser a pessoa que mais conhece determinado assunto. O docente é aquele sujeito que inúmeras vezes se pergunta se não errou de ofício, sem se dar conta de que essa sua dúvida é o próprio cerne do ato de ensinar, que, no processo da educação do cidadão, contribui para a constituição de uma sociedade democrática. Para Meirieu (2006), o docente é sempre mais ou menos “professoral”, pois se utiliza de uma maneira particular de olhar o mundo. Possui uma serenidade imperturbável de alguém poderoso, como se carregasse o futuro a tiracolo, tendo sempre o compromisso responsável com seus discentes, pelo qual persegue a emergência da docência como um “acontecimento pedagógico”.

Dessa maneira, Meirieu (2006, p.21) considera que ser docente é assumir sempre a apresentação de saberes e, ao mesmo tempo, o acompanhamento da apropriação desses saberes. As aprendizagens não se libertam milagrosamente. Aprender é nascer para outra coisa, apoiado ao educador que busca recursos necessários, mas também se utiliza de alguns recursos colocados à sua disposição para as compreensões de mundos, vendo muitas vezes as certezas balançarem. O acompanhamento da aprendizagem permite a cada um introduzir-se nesse saber. Independentemente do que se ensina e de onde se ensina, um professor sempre ensina alguma coisa a alguém (MEIRIEU, 2006, p. 22). Não

existe um professor que não ensine nada, ele não é um simples conhecedor de conceitos e nem um simples psicólogo, o docente é educador, justamente por isso, escolhemos esse ofício.

Ao olharmos para trás em nossos caminhos, dificilmente esquecemo-nos do nosso primeiro professor, dos nossos professores mais marcantes, pois, segundo Meirieu (2006, p. 24), “[...] seremos a vida toda o aluno do professor que nos abriu a porta dos saberes”. Aquela imagem que engrenou o desejo de aprender com a vontade de transmitir (MEIRIEU, 2006, p. 36), trabalhando o mais próximo possível do aluno e dos saberes, garantindo possibilidades para que os estudantes avancem.

A trajetória docente desenha-se às margens do ensino. Ensinar é organizar situações de aprendizagem eficazes, em que queremos ser eficazes em um fazer agir para aprender. Que ações posso propor com tal objeto para tal conhecimento? Há um esforço permanente, uma verdadeira operação mental, oportunizando ferramentas que provoquem e convidem o discente a pensar. Segundo Meirieu (2006, p. 42), não se trata de oferecer conhecimento aos discentes, mas de mostrar e apontar caminhos para sua aquisição. É um tornar possível, em que, ao construir uma situação de aprendizagem, questionamos nossos próprios saberes.

O caminho docente visibiliza em seu horizonte: o exercício profissional. Somos funcionários, políticos, docentes, não sendo, portanto, o da rentabilidade econômica, pois ensinamos, dando o melhor de nós, pondo em prática todos os procedimentos possíveis, engajados para o acontecimento pedagógico, tornando-o plausível também e possível pelo caminho da eterna esperança que nutre a proposta de ensinar. Sob esse viés,

Os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais de que são portadores. No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: agentes culturais, os professores são também, inevitavelmente, agentes políticos (NÓVOA, 1995, p. 17).

Durante os trajetos dos docentes, são várias as mudanças climáticas, intempéries, ventos fortes que os arrastam para uma margem qualquer. Segundo Nóvoa (1995, p. 108), o docente, para além das aulas, desempenha tarefas de gestão, administração, reserva tempo para planejar, avaliar, reciclar-se, orientar os estudantes e atender os pais, organizar atividades diárias, corrigir provas, assistir a seminários e reuniões de coordenação, de disciplina, de ano, vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas. Já para Cunha (2008, p.15), as atividades não são estáticas e/ou permanentes: é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte. São outras caras, experiências, contexto, outro tempo, lugar, novas informações, outros sentimentos e novas interações.

A docência remete a novos saberes que necessitam de valorização e respeito ao docente. Segundo Tardiff (2004, p. 37-38), são quatro tipos de saberes:

- O da formação profissional, que se relaciona aos conhecimentos pedagógicos de um saber-fazer, conhecimento científico ao longo do processo de formação;
- Saberes disciplinares, que são pertencentes a diferentes campos de conhecimento, saberes produzidos e acumulados pela sociedade;
- Saberes curriculares, que são conhecimentos relacionados a maneira como a instituição de ensino faz a gestão;
- Saberes experienciais, que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores.

A esses saberes citados, agrego as tecnologias como um conviver experiencial de um dos trajetos docentes em que são apontadas algumas questões: os discentes requerem respostas de natureza cultural e pedagógica. Grandes impasses enfrentados, algumas vezes dizem respeito ao domínio do conteúdo. Diante das mudanças tecnológicas, os desafios atuais da docência universitária parecem estar demandando novos saberes. Assumo que a docência é uma ação complexa, que exige diferentes saberes que acredito estarem centrados no modo de ser docente, de como ele se constituiu, em que teoria e prática, articuladas entre si, sustentam o seu perfil docente.

As tendências e dimensões pedagógicas e político educacionais, levando em consideração os novos desafios docentes diante das transformações nas universidades, pautadas pela inovação, reportam lembrar as conversas de grupos de docentes nas quais, com muita frequência, o cansaço, as noites de sono dedicadas à escrita, ao trabalho, estavam em discussão, ao mesmo tempo em que atormentavam, às vezes até contagiavam, contudo, a paixão pela missão de educar que se incorpora, tomando corpos.

Ao questionar os docentes sobre as suas experiências em diferentes modalidades educacionais (Presencial, Híbrido, EaD) e a descrição das peculiaridades de cada uma delas nos modos de ser docente, percebemos que a maioria dos envolvidos na pesquisa atuam nas diferentes modalidades de ensino, conforme Tabela 4.

Tabela 4 - Total por modalidade

Modalidades	Ensino Superior
Modalidade Híbrida	1
Modalidade Presencial	4
Modalidade Presencial, Modalidade EaD	1
Modalidade Presencial, Modalidade EaD, Modalidade Híbrida	13
Modalidade Presencial, Modalidade Híbrida	2

Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo relata o Profe20: “Trabalhei no Presencial e no Híbrido e amei as duas modalidades”. Do Profe24 vem o registro de que se envolveu na modalidade Presencial e na Híbrida, sendo que a esse respeito ainda cita que “cada uma requer um planejamento adequado ao tempo, aos espaços e às mediações, que são diferentes”. Já o Profe28 diz ter trabalhado no Presencial e no EAD, narrando que são públicos distintos, principalmente no que diz respeito ao tempo de dedicação aos estudos. O Profe32 atuou no presencial - aulas síncronas no período de pandemia. O Profe34 afirma ter trabalhado grande parte no presencial, tendo também experiências nas modalidades EAD e híbrido. Por sua vez, o Profe6 declara que atua em todas as modalidades e que cada uma delas apresenta seus desafios e potencialidades.

Compreendemos como uma tarefa urgente pensar e propor alternativas de formação que atendam às necessidades do professor no início da profissão. Diversos cursos de licenciatura de universidades brasileiras são frequentados por estudantes que aprendem a profissão docente na universidade e na escola ao mesmo tempo. Acreditamos que uma das tarefas principais do docente seja engajar e envolver os estudantes a uma aprendizagem significativa, apoiada na utilização de diferentes recursos tecnológicos, considerando que “[...] aprender é construir significados e ensinar é oportunizar essa construção” (MORETTO, 2010, p. 71). Profe36 descreve que “o ensino remoto foi apenas durante a pandemia”. A situação especial desse período e o ineditismo para mim e muitos outros impediram uma apreciação. Já para o Profe12:

Penso que depois da pandemia as fronteiras entre as modalidades estão bastante flexíveis. Antes era claro o entendimento de uma modalidade presencial onde o professor sempre estava no mesmo tempo e lugar em que o aluno estava, a EaD era aquela em que não estavam juntos e o ensino era mediado pela tecnologia e a híbrida mesclava os dois. Mas agora vemos que o híbrido passou a ser parte do presencial, quase que excluindo uma modalidade em que o professor está 100% junto ao aluno (se é que em algum momento houve isso 100%).

Entre fronteiras e margens, diante da construção da reconfiguração docente, seguimos percorrendo novos caminhos em nós, adaptamo-nos aos contextos e transitamos entre tendências da docência virtual que proporcionam, também, práticas de uma docência inovadora, acompanhada da utilização de recursos tecnológicos digitais inovadores, voltados para esses espaços virtuais que alguns docentes arriscam em palpitar sobre seus desdobramentos. Nessa perspectiva, cabe mencionar que, para Morin (2007), esboçar um ponto de vista permite insinuar, refletir uma teoria, determina também condiciona a examinar as incertezas, conforme seguem as narrativas de nossos docentes, exemplificadas pela exposição da Profe1, que aposta nas modalidades online e híbrida embora perceba fragilidades:

Atualmente, EAD, Híbrido... e de acordo com a realidade e contextos dos acadêmicos da nossa região (interior). Modalidade importante que veio para complementar e aperfeiçoar o ensino, pesquisa e extensão. Mas, percebe-se ainda muitas fragilidades no processo.

Os professores manipulam novos recursos tecnológicos digitais online em ambientes virtuais, bem como desenvolvem experiências com recursos acessíveis, disponíveis nesses sistemas, proporcionando verdadeiros passeios virtuais que desenvolvam competências socioemocionais através da interação humano computador, de design mais amigáveis, uso de semiótica, que é uma linguagem de interpretação de imagens que aproxima a interpretação e a interação homem máquina, preparando o docente para um novo contexto. Para o Profe17 afirma que:

Trabalhei predominantemente no presencial, na Licenciatura em Pedagogia. Atualmente estou com disciplinas na modalidade EaD. Na minha área percebo diferenças significativas entre ambas. Poderia destacar vários aspectos, mas, creio que, o principal seja a questão da interação entre os estudantes e desses com os professores, o que ocorre de modo intenso no presencial e, no EaD, não consigo identificar essa relação.

As próprias tecnologias digitais dispõem da educação tradicional para uma educação digital, virtual, inovadora, que envolve a criatividade em uma perspectiva de criação de outras ideias, trazendo contribuições para o processo de aprendizagem. Os ambientes virtuais proporcionam a fala, e de forma predominante a escrita, bem como a leitura. Segundo Freire (1996, p.15), “A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito”. Nesse sentido, o autor descreve condição indispensável à natureza da educação: fazer refletir sobre os saberes necessários aos docentes e discentes, em uma visão de mundo alicerçada na leitura, na escrita, na pesquisa, estando o docente inserido no ato de ensinar e aprender, sendo também sujeito desse processo cuja compreensão fundamental é tornar-se também sujeito, autor incluído.

Sob esse olhar, há uma ampliação de atuação dos professores, como demonstra a declaração do Profe23, que diz já ter atuado em todas as modalidades: “Já atuei em todas as modalidades. [...] a proposta pedagógica de cada uma dessas modalidades é distinta, inclusive na forma de organização dos tempos e espaços.”

Dessa maneira, partilhando de perspectivas de Nóvoa (1995), Perrenoud (2000) e Morin (2000), cabe ao docente desenvolver competências para ampliar a abrangência do seu trabalho profissional. O docente necessita desenvolver habilidades e competências. Para Perrenoud (2000), a competência se define-se como capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar diferentes tipos de situações. Essas competências profissionais podem ser desenvolvidas ao longo do caminho.

Embora há 20 anos Perrenoud (2000, p. 23) tenha formulado a tese sobre competências docentes, sua perspectiva é atemporal em descrever que existem algumas competências que seriam imprescindíveis para o professor inovador, voltadas para desenvolver o ensinar, e que se repetem para os dias atuais:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem envolvendo os discentes
 2. Administrar e analisar a progressão das aprendizagens
 3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação heterogeneidade, cooperação
 4. Envolver os discentes em suas aprendizagens e em seu trabalho
 5. Trabalhar em equipe
 6. Participar da administração da escola
 7. Informar e envolver os pais
 8. Utilizar novas tecnologias
 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão (violência, preconceitos, discriminação sexual, étnicas e sociais).
 10. Administrar sua própria formação contínua
- (PERRENOUD, 2000, p. 23).

A subjetividade docente se constitui com essas inúmeras experiências, marcadas transversalmente pelo desejo de sermos construtores de nós mesmos, como um devir prazeroso eticamente. Segundo sua narrativa, o Profe21 cita o prazer de estar no presencial embora aposte no híbrido, conforme segue:

Presencial é mais fácil o vínculo e o olhar do professor com os alunos. Híbrido acredito ser o futuro, pois atende um maior público e possibilita o acesso e a construção do ensino/aprendizagem de diferentes formas. EAD tem a vantagem de não limitar distâncias, temos alunos de diversos lugares, com o desafio do engajamento e o foco dos alunos.

O caminho da tecnologia é um caminho que não terá retrocessos, pois está inserido no nosso cotidiano. As atividades docentes remetem-nos a pensar e repensar sobre o modo como o docente percebe as suas experiências durante os seus percursos pessoais e profissionais, no enfrentamento de dilemas, e as opções que têm na sociedade contemporânea. Para Nóvoa (2020, p. 9) precisamos compreender que os espaços-tempos escolares devem ser reorganizados, construindo novos ambientes coletivos de aprendizagem (novos ambientes educativos) que sejam também capazes de valorizar a capilaridade, isto é, a existência de possibilidades educativas em muitos outros espaços de cultura, de conhecimento e de criação. O Profe23 já trabalhou no presencial e no EaD, mas o destaque que ele faz é com relação aos tipos de controle e de respostas:

Já trabalhei no presencial (desde que iniciei em 1999) mais tradicional, me adapto bem a esta modalidade, trabalhei muitos anos, requer um tipo de controle diferente, tanto da programação das aulas quanto das respostas dos estudantes e o mesmo ao híbrido.

Segundo Lèvy (2007), em qualquer modalidade, a interação é importante, mas principalmente em espaços virtuais nos quais é amplamente valorizada, principalmente, através da escrita. Expressando a minha opinião, devo dizer que amo as tecnologias com a extensão de todas as experiências que elas

nos proporcionam, mas, em primeira instância, em meu caminho, eis que surge a docência porque sou capaz de seduzir-me, de seguir em outra direção, se talvez já não fosse tão tarde, como, de resto, seduzir-me-ia a realização de ambas pelo apelo irresistível de um ato de cocriação. Isto é, em que mais de um partícipe, nessa íntima comunhão de sensibilidade e inspiração, faz emergir juntos à docência, como num ato de amor, que tem de ser praticado a dois.

O fato é que as diferentes modalidades proporcionam a escrita, como o ato de escrever este livro, que acontece como um romance entre mim e ela, em um mundo em que a ação de escrever me é possível; no caso, em um quarto fechado onde se guardam segredos, acontecimentos desse vício solitário inscrevendo-me nesses devaneios. Assim, no próximo parágrafo, trago o registro das considerações gerais referentes a esses docentes que sintetizam a escrita desse capítulo.

Como podemos perceber, a maioria dos nossos docentes trabalham nas três modalidades, um deles destaca que cada uma requer um planejamento adequado ao tempo, aos espaços e às mediações, que são diferentes. Os públicos são distintos, principalmente no que diz respeito ao tempo de dedicação aos estudos e que, em todas as modalidades, cada uma delas apresenta seus desafios e potencialidades. Alguns docentes relatam que apreciam o contato com o discente no presencial, pois o grande desafio é envolver o discente, engajar e fazer a interação que difere no EaD. Ainda salientam que o presencial continua sendo a alma da universidade, porque permite mais interação, debate, troca de maneira diferenciada, e entendo que na presencial o vínculo com os estudantes acaba sendo maior. Um aponta a dificuldade de os professores em se apropriarem dos sistemas, das metodologias de cada modalidade. A falta de fluência digital dos professores sugere fragilidades nos processos. Dois deles citaram que a tendência é modalidade híbrida, mas concordam que, depois da pandemia, as fronteiras entre as modalidades estão bastante flexíveis. Antes era claro o entendimento das modalidades devido ao estar ou não juntos, mas o híbrido, passando a ser parte do presencial, quase exclui o 100% presencial junto ao aluno se é que em algum momento houve 100% de presencialidade.

Como resultados do capítulo, evidenciou-se que:

- Grande parte dos nossos docentes trabalham nas três modalidades;
- Cada modalidade requer um planejamento adequado ao tempo, aos espaços e às mediações;
- Os estudantes de cada modalidade são distintos, principalmente no que diz respeito ao tempo de dedicação aos estudos e que cada uma das modalidades apresenta seus desafios e potencialidades;
- Quanto à modalidade EAD, o grande desafio é envolver o discente, engajar e provocá-lo a fazer mais interação para qualificar sua formação;
- O presencial continua sendo a alma da universidade, porque permite mais interação, debate, troca de maneira diferenciada, entendendo que na presencial o vínculo com

os estudantes acaba sendo maior;

- Uma das narrativas aponta a dificuldade de os professores em se apropriarem dos sistemas, das metodologias de cada modalidade. Ou seja, a falta de fluência digital dos professores sugere fragilidades nos processos;
- Duas narrativas deles citaram que a tendência é a modalidade híbrida.

No próximo capítulo, contemplo os percursos realizados por meio das tecnologias. Nos subcapítulos abordo alguns conceitos sobre as diferentes Modalidades Educacionais, entre elas: sentidos do presencial, Mapas do *online*, Trajetória híbrida, vislumbrando possíveis caminhos futuros e tendências, com inovações nas metodologias, práticas ativas, hibridismo tecnológico digital e ambientes imersivos virtuais.

Percursos: modalidades educacionais e tecnologias

*Encontro no caminho uma bifurcação no fim
Que caminho é esse que está em mim?
Percurso da educação de que eu vim.
SILVEIRA (2020)*

Os tempos e os espaços educacionais, no contexto da complexidade em que vivemos, são fatores fundantes para a compreensão do desenvolvimento do trabalho docente, nas bifurcações, que permearam a educação diante das tecnologias, considerando que os sujeitos são entendidos como seres em construção, inacabados, que se constroem ao longo do caminho. Somos, afinal, seres biológicos e culturais em constante processo de pensar e de pensar sobre o pensar, sobre as trajetórias do mundo, da vida. Assim, é possível dizer que nascemos várias vezes, pois conhecer algo novo é como nascer. Trata-se de uma condição natural, talvez reducionista, do que é o nascimento, que representa um momento de ruptura de enormes proporções do humano que se vê em uma bifurcação, mas necessita ultrapassar para se integrar ao mundo, imerso em seu próprio devir.

Nesse devir, deparamo-nos com o desafio da fragmentação dos saberes humanos, especialmente daqueles relacionados às tecnologias quando compreendidas pelo pensamento simplificador característico da nossa educação clássica. Assim, hoje, urge questionar conteúdos (separados), grades (gaiolas) e disciplinas isoladas. Para Morin (2003, p. 13), “há uma inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas”. Nessas condições, segundo Morin (2003, p. 15), as mentes jovens perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos.

Tudo isso chama atenção para o fato de que é inevitável falarmos sobre problemas que enfrentamos diante da educação em um mundo tecnológico, tais como: desigualdade social, vulnerabilidade social, pobreza, ética diante das tecnologias da comunicação e a valorização da competição em "ter mais", sem empatia alguma pela realidade em que vive o outro.

Nessa direção, alguns estudos contribuíram para pensar a educação e as tecnologias através dos espaços virtuais. Ao fazer buscas sobre a temática, identifiquei-me com as obras de Mill (2006) e Schlemmer (2002), ambos participantes do Congresso Internacional da Associação Brasileira de Ensino a Distância da ABED - CIAED, desde 2009. Esses estudos estão voltados para as áreas da docência virtual, diferentes modalidades educacionais e também das tecnologias digitais.

Mill (2006) faz reflexões sobre a lógica espaço-temporal, ou seja, os tempos e os espaços escolares como fatores fundantes para a compreensão do processo de trabalho pedagógico que orienta a organização do trabalho escolar. São estes espaços educacionais de grande relevância pois, trata-se da secular sala de aula que é historicamente compreendida como lugar privilegiado para o ensino-aprendizagem, para a atuação docente e traz à tona também os emergentes ambientes virtuais de aprendizagem. O autor também reflete sobre a fragmentação do ensino, dos fragmentados tempos educacionais da aula, do recreio, da disciplina de história, de matemática etc., até os flexíveis tempos da educação na Idade Mídia que envolvem quatro fatores básicos do processo educacional: docência, aprendizagem, gestão e mediação tecno-pedagógica. Isto é, carece-se de análises em torno dos docentes, dos discentes, dos gestores e das tecnologias que fazem a mediação do ensino-aprendizagem trazendo contribuições para a docência em meio ao trabalho docente virtualizado.

Em uma segunda etapa da pesquisa ao pensarmos da docência no meio virtual, podemos tecer considerações sobre dados, na qual apenas seis docentes concordaram em responder aos nossos instrumentos. Ao serem questionados sobre quais tecnologias digitais vêm incorporando no exercício de sua docência, nos dias atuais, eles trouxeram alguns recursos digitais que contribuíram durante o período pandêmico e que apresentaram como uma solução ao ensino remoto e que continuarão a fazer parte do nosso cotidiano.

A maioria dos docentes citou o ambiente virtual como recurso institucional essencial a esse processo. Segundo o Profe34, estes foram o AVA Institucional *Moodle* e Comunidades de Prática como *Canvas*, por exemplo. Já o Profe24 citou também a Plataforma *Moodle* e *Softwares* de interação, como o *Google Meet*. O Profe23 narra utilizar-se de diversas ferramentas de apoio como: ambiente virtual, sistema de videoconferência, podcast, vídeos, *padlet* e editores colaborativos. Relatou, ainda, ter preferência por tecnologias que possibilitem a criação e a expressão do conhecimento por parte dos estudantes. Para o docente Profe10 esses recursos foram a *Classroom*, *Google Forms*, *Google Doc*, *Google Meet*, *Kahoot*, *Moodle*. O Profe8 destacou as ferramentas google. E, todos citaram os recursos tecnológicos digitais do *Google for Education*, que fazem parte do pacote de assinaturas do e-mail institucional das comunitárias, como uma solução para proporcionar a interação e a colaboração entre docentes e discentes.

Segundo a Google (2022), o *Google for Education* foi lançado em 2006 e é definido como um serviço que fornece variados recursos de interação online que funcionam de maneira colaborativa, que são personalizáveis de forma independente, através de um nome de domínio

fornecido pelo cliente. Essas ferramentas e os recursos do Google são percebidos como aqueles que contribuem para que os docentes e discentes consigam criar, colaborar e desenvolver habilidades digitais para o futuro, apontando soluções que impulsionam pesquisas avançadas, descobertas inovadoras e outras oportunidades de aprendizagem.

Segundo citou o Profe16, assim como os demais docentes, os ambientes virtuais de aprendizagem, comunicadores instantâneos, videoconferências, adicionados às redes sociais, *e-books*, tecnologias de compartilhamento, jogos online, metaverso e multimídias, são tendências para os próximos anos. Muito se fala em metaverso, que não se trata de um jogo ou uma rede social e sim um ecossistema coletivo que reúne ferramentas, proporcionando outras experiências aos usuários. Para compreendermos essa palavra, *meta* (μετά) vem do grego e significa ‘além’, enquanto *verso* corresponde a ‘lado’, ‘parte’ ou ‘mundo’. Sendo assim, metaverso é um ambiente digital evoluído que se utiliza de várias tecnologias de maneira diferente do que temos até hoje em termos de ambientes virtuais e que pode ser entendido como um universo digital colaborativo que proporciona experiências variadas, imersivas, interativas e realistas.

O docente está, tanto no presencial como a distância, envolvido, segundo Schlemmer (2014), nesse viver e conviver, constituindo os processos através da interação em espaços virtuais. Assim, podem ser introduzidos pelo docente o jogo ou a gamificação. Isso ocorre desde os tempos primitivos, pois o jogo está presente e tem sido estudado, desde a antiguidade, enquanto elemento do desenvolvimento humano (SCHLEMMER, 2014; PIAGET, 1964).

Nesse sentido, o Profe6 apresenta como proposta de ambiente virtual o ambiente da *Blackboard Learn*, que é um sistema de gerenciamento de aprendizagem. Integra a *Blackboard Collaborate*, como uma outra ferramenta disponível pelo serviço. Esta serve para a interação online entre os participantes, oferecendo um espaço para webconferências ao vivo e a interação dos presentes é feita de forma dinâmica, com opções de chat, respostas rápidas, comentários sobre a aula e até uma opção “Erguer a mão”, que indica que um aluno possui uma dúvida pendente. O Profe6 diz utilizar também os Laboratórios *Algetec* que integram a *blackboard*. Além desses recursos ele se utiliza do *Mentimeter*, Ferramentas *Google Forms*, site e *WhatsApp* para promover a interação entre participantes.

Vindo ao encontro das narrativas dos docentes, Schlemmer (2002) e Backes (2011)⁸ têm como campo temático principal a Educação na conexão com a Transformação Digital em contextos escolares e não escolares.

⁸ Importa destacar que essas autoras pertencem ao grupo de estudos da UNISINOS: Educação Digital - GPe-dU UNISINOS, tratando-se de um Grupo Internacional de Pesquisa Educação Digital - GPe-dU desde 1998, e tendo origem no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS. Atualmente, se conectam ao GPe-dU UNISINOS o hub GPe-dU Paraná. O grupo possui duas redes internacionais de pesquisa (GPe-dU, 2021): Immersive Learning Research Network (Rede de pesquisa de aprendizagem imersiva) e a Rede Internacional de Educação OnLIFE (RIEOnLIFE, 2021), que é uma rede concebida e organizada pelo Grupo de Pesquisa Educação Digital GPe-dU UNISINOS/CNPq, em parceria com a Universidade Aberta de Portugal – UAb-PT – e vinculada ao projeto de pesquisa Transformação Digital na Educação: Ecossistemas de Inovação em contexto híbrido e multimodal, financiado pelo CNPq. Trata-se de uma ação coordenada por mestres, doutores e pós-doutores, egressos do GPe-dU e que hoje atuam em diferentes instituições/regiões do Brasil e do exterior.

Já o estudo de tese de Backes (2011) tem como objeto de investigação a cultura que emerge nos espaços digitais virtuais em processos de formação do educador. As reflexões abordadas buscam compreender como se constitui a convivência de natureza digital virtual, identificar os aspectos dessa convivência que podem contribuir para construir uma nova cultura e apreender os elementos do processo formativo e da prática pedagógica que implicam na cultura emergente nos espaços digitais virtuais, a partir de uma fundamentação teórica, que inclui: a Biologia do Conhecer, de Maturana e Varela; a Biologia do Amor, de Maturana; e a Biologia-Cultural, de Maturana e Yáñez que abordam questões referentes à tecnologia digital virtual, sobretudo a de mundos digitais virtuais em 3D, e processos de ensinar e aprender em espaços de natureza digital virtual. A empiria resulta do desenvolvimento de processos formativos, em espaços configurados pelo hibridismo tecnológico digital, no contexto Brasil e França, a fim de estabelecer o diálogo entre as teorias e o viver e conviver de estudantes desses dois países. A análise desses dados é de natureza quali-quantitativa, ocorrendo em três momentos. Como resultado, destaca que o processo formativo precisa se efetivar em práticas pedagógicas que contemplem a problematização e a contextualização dos conhecimentos por meio de relações dialógicas, nas quais todos são coensinantes e coaprendentes. Nesse processo formativo, os seres humanos, e-habitantes, são conscientes de suas ações e autores de suas escolhas. Analisando o estudo fica o questionamento sobre a prática pedagógica se para ser eficaz necessita ser consciente.

Diante desses estudos nos deparamos com as mudanças que ocorrem nas práticas pedagógicas a partir das tecnologias. Penso, por conta disso, que há muito a ser refletido, pois estas proporcionam outros espaços além do presencial, que mesmo assim vem sendo mantido ao longo dos anos e é mais conhecido nos processos de ensino-aprendizagem.

No mesmo sentido, segundo Moraes (2022), os resultados de pesquisa mostram um maior uso de realidade aumentada, simulação, *Internet* das Coisas e realidade virtual. Mais presentes na graduação, essas tecnologias colaboram para aumentar a imersão no conteúdo, o engajamento, a interação, simulando cenários reais de trabalho. Tais alternativas ampliam as possibilidades de estudo, sem limite de tempo e espaço, desenvolvendo *soft skills* (competências e habilidades mais humanas). Dessa maneira, também temos que o 5G e a internet das coisas prometem movimentar a Educação. Além disso, temos os planos de Zuckerberg (fundador do *Facebook*) para o futuro das redes sociais, argumentando que o *Facebook* pretende utilizar principalmente os conceitos de realidade aumentada e virtual. A realidade aumentada acrescenta elementos digitais ao nosso mundo real (a exemplo do Pokémon) e a realidade virtual. Nesta concepção de tecnologia, faremos o uso de óculos com os quais ingressaremos como avatares no ambiente virtual, que nos levará para um espaço simulado e isso nos remete a uma junção que podemos chamar de *mixer reality* (mistura de realidade). Todavia, cabe salientar que ainda não sabemos muito a esse respeito, além das notícias de que o metaverso está sendo desenvolvido e depende da adesão das pessoas, que poderão adotá-lo ou não.

Uma das realidades mais próximas é a de criação de avatares, que consiste em criar uma imagem com a sua semelhança. Para a simulação de ambientes mais imersivos, em que até mesmo tecidos poderão ser testados, os humanos irão se relacionar com personagens humanos em um espaço virtual, tratando de traçar perfis de pessoas que se reúnem no *Facebook*, *Whatsapp* e *Instagram*. Ou seja, a tendência é que em breve teremos uma maior dependência das tecnologias talvez com alguns caminhos mais perigosos, pois o mundo virtual pode parecer mais atraente do que o real que já acontece quando estamos conectados nas redes sociais, e isso pode revolucionar a maneira como vivemos.

Tecnologias avançadas são altas tecnologias que envolvem algumas tendências, sendo uma de suas aplicações em áreas de pesquisa que necessitam de uma enorme quantidade de processamento, como pesquisas científicas, química, militares, medicina. Alguns exemplos de tecnologias avançadas são: Genética, Supercomputador, Fibra óptica, Nanotecnologia, Biotecnologia, Microtecnologia, Fusão nuclear, Armas nucleares (Bomba Nuclear), Armas químicas, Robótica, Hidráulica, [Tecnologia Quântica], Pneumática, Engenharia molecular, Reator nuclear, Energia nuclear, Fusão nuclear, Raios X, Automação industrial, etc.

As TDIC aportam outros espaços, compondo a atuação profissional docente, intermediada por ambientes virtuais de aprendizagem - AVAs, que proporcionam uma série de oportunidades de interações que qualificam e engrandecem o processo de ensino-aprendizagem de nossas instituições de ensino superior.

Segundo Mill (2006, p. 25), a concepção de tecnologia baseia-se em:

Tecnologia = *téchne* + *logos*, *téchne*, enquanto “hábito produtivo acompanhado pelo *lógos*”, guarda consigo um caráter de liberdade, apesar de marcar desde a sua origem uma dimensão produtiva ou operacional e teórica ou científica. Esse *lógos* verdadeiro implica a busca pelo conhecimento dos porquês e da causa da forma que se vai produzir. É o próprio conhecimento da essência e da substância primeira (MILL, 2006, p. 25).

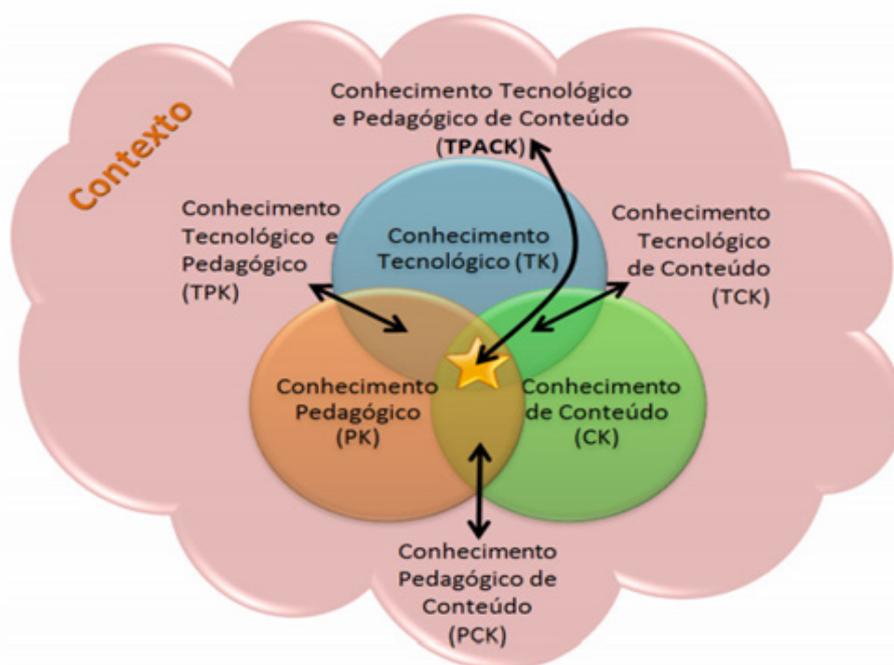
Por este caminho, farei uma discussão inicial em que pretendo trazer a Teoria da Complexidade, pautada no pensamento de Edgar Morin. Não escapam desse percurso as reflexões sobre as funções das tecnologias ao longo de tantas décadas as quais proporcionam mudanças mundiais, algumas consideradas positivas, outras nem tanto, devido à desigualdade de acesso e ao fato de que muitas vezes são utilizadas como instrumento de poder.

Humberto Maturana e Francisco Varela, na década de 1970, trazem a teoria da biologia da cognição, que tem origem nos estudos da cibernética e que revolucionaram a Biologia e as Ciências Cognitivas com uma teoria sobre o funcionamento dos seres vivos na qual não separam os fenômenos da cognição do próprio processo de viver. Assim, a Cibernética é considerada a primeira ciência complexa com a qual pela primeira vez começa-se a pesquisar a mente. A *internet*

e as tecnologias fazem alusão à auto-organização, à retroalimentação em uma lógica não linear, do *feedback*, de fluxos de entrada e saída numa perspectiva espiral. Ao surgirem, a informática e as ciências cognitivas dão origem a uma nova epistemologia – autopoietica, auto-organizativa – com a cibernética e os recursos da informática.

Com relação ao acesso às tecnologias, no Brasil, um dos grandes incentivadores é o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). É um programa educacional que tem por objetivo promover o uso pedagógico da informática nas redes educacionais, levando computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais à área da educação. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para utilização das máquinas e tecnologias. Outro programa que contribui é o um computador por aluno, PROUCA, que foi instituído pela Lei nº 12.249, de 14 de junho de 2010, que tem por objetivo promover a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de discentes e professores das escolas públicas brasileiras, mediante a utilização de computadores portáteis denominados laptops educacionais.

Figura 14 - TPACK (Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo)



Fonte: Cibotto, Oliveira (2017).

Embora, ao longo dos anos, existiram vários movimentos positivos com relação às tecnologias, a pandemia do novo coronavírus desnudou as desigualdades existentes entre as escolas quando consideradas práticas, modelos e tecnologias educacionais. O que todos já sabiam, em maior ou menor grau, foi desnudado. Nesse sentido, a complexidade figura como excelente alternativa

reflexiva da nossa vida atual na compreensão do desenvolvimento humano diante da transformação digital. Sendo oriunda das ciências cibernéticas, coloca em questão as possibilidades de humanização e de melhoria da vida das pessoas sem negar os avanços decorrentes das TDIC, pois seria ingenuidade. Seria uma falta de empatia maior ignorar nesse túnel que estamos caminhando devido à desigualdade, que também envolve questões relacionais e psicológicas cada vez mais em evidência pelo isolamento social das pessoas no chamado “mundo virtual”.

Molon (2020) descreve as teorias de Bakhtin, filósofo russo que trouxe os conceitos de polifonia e dialogismo, referindo-se à existência de múltiplas vozes que constituem um ser em qualquer atividade estética. Pensando nos espaços virtuais, podemos dizer que ali emergem e dialogam múltiplas vozes em busca de sentidos à ação humana no mundo. O dialogismo diz respeito à constituição de nós, à manifestação dessas vozes sem que elas se submetam umas às outras. A busca de sentido influxo.

Com base nesses dois conceitos podemos compreender melhor o embate das vozes sociais e das linguagens de grupos específicos, como é o caso dos diferentes segmentos que se constituem nos espaços virtuais. Dessa maneira, saliento em meu texto um breve panorama, na Figura 14, de como são apresentadas as concepções basilares do pensamento do Círculo de Bakhtin, que acabou gerando o *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK), ou seja, Conhecimento Tecnológico de Conteúdo Pedagógico.

O TPACK, na teoria educacional, reverbera o conceito de Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo, conhecido na literatura internacional como *Technological Pedagogical Content Knowledge* e que contribui para o desafio de aproximar o ensino e a tecnologia referente à utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Trata-se de uma concepção voltada para uma compreensão da integração da tecnologia ao conteúdo, articulada através do diagrama com três círculos sobrepostos. Esses círculos envolvem: o Conhecimento do Conteúdo (*CK – Content Knowledge*), o Conhecimento Pedagógico (*PK – Pedagogical Knowledge*) e o Conhecimento Tecnológico (*TK – Technological Knowledge*). A combinação destes três tipos fundamentais de conhecimento resulta em outros quatro tipos, que são: o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (*PCK – Pedagogical Content Knowledge*), o Conhecimento Tecnológico e Pedagógico (*TPK – Technological Pedagogical Knowledge*), o Conhecimento Tecnológico de Conteúdo (*TCK – Technological Content Knowledge*) e, pela união de todos, o Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo – TPACK. O conhecimento do contexto muitas vezes também é incluído no modelo (GRAHAM, 2011; MISHRA; KOEHLER, 2005; 2006; KOEHLER; MISHRA, 2008).

A tecnologia pode estar ligada ao sistema produtivo que, quando tomada de maneira mais ampla, é reconhecida como instrumento, ou ferramenta, desenvolvida “por” e “para” o humano (MILL, 2006, p. 26). O mesmo autor refere ainda que as tecnologias na Educação, em geral, utilizam-se dos termos “tecnologia educacional”, “educação tecnológica” e “tecnologia na educação” como sinônimos ou substituíveis. Inquietando-me com essas confusões conceituais, recomendo maior precisão no

que se quer dizer com cada um desses termos em cada situação. Para a associação entre as áreas educação e telemática, no sentido da aplicação dessas tecnologias na prática pedagógica, consideramos inadequadas as três formas utilizadas. Durante os últimos anos, na falta de algo melhor, temos preferido o uso da expressão educação e tecnologia. Acreditamos que, assim, haveria certo respeito às riquezas e peculiaridades de cada um dos conceitos, especialmente ao conceito de tecnologia, que tem recebido conotações diversas e, por vezes, equivocadas.

Considerando que as novas tecnologias não são tão novas assim (MILL, 2006, p. 22-23), utiliza-se também a terminologia tecnologias de informação e comunicação, ou ainda telemática, que é um termo utilizado para designar a união entre as tecnologias de telecomunicação e as tecnologias da informática, sendo a *internet* o ponto de intersecção entre elas. A educação a distância é oriunda delas, como um processo de trabalho que parece estabelecer novos tempos e espaços para os trabalhadores da educação, redimensionamento espaço-temporal que pode afetar a prática pedagógica dos educadores e os seus saberes.

De acordo com Mill (2006, p.24), há muito para se compreender entre os fragmentados tempos educacionais nos momentos presenciais em aula. Neles temos tempo para intervalo e para as disciplinas distribuídas em grades curriculares, que não conversam entre elas. Da mesma forma, tais currículos não fazem conexão com as exigências do mercado de trabalho em plena era tecnológica e digital que está pautada pelo tempo e por organizações flexíveis.

As modalidades de ensino, na educação superior, reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC), são três: o presencial (em sala de aula), ensino a distância (*online*) e o semipresencial ou híbrido, que é a mescla das duas modalidades. Nessa abordagem, o Profe3 relata que a pandemia trouxe o avanço e o crescimento dessas modalidades e que, a partir da pandemia, através do ensino remoto, repensamos o presencial e o EaD. Segundo minha interpretação, hoje apostamos na modalidade híbrida que contribui para a utilização de outras tecnologias, metodologias ativas, tecnologias digitais, aplicativos *online* entre outros recursos.

No próximo subcapítulo, priorizo a modalidade de educação presencial, em que a aula ao longo dos anos se constitui de maneira expositiva em que os discentes e os docentes se encontram diariamente, estando fisicamente no mesmo local e ao mesmo tempo; observo que uma das principais características desse estilo de ensino é a dependência do ambiente físico para interação.

Narrativas de Paula

Um dos caminhos mais conhecidos, ao longo de mais de cinco séculos, é a modalidade de educação presencial, que se caracteriza por ser uma das modalidades de ensino que pouco mudou, em que o conteúdo é exibido de maneira expositiva, em sala de aula. De acordo com Dussel e Caruso (2003), desde a época de Comenius, a sala de aula sofreu alterações de espaço, de mobiliário,

de local, de instrumental, de quem fala, de onde se situa e com relação ao fluxo das comunicações. Esses autores descrevem que

Aquilo que conhecemos como “sala de aula” sofreu modificações, tanto em sua estrutura material (na organização do espaço, na escolha dos locais, no mobiliário e no instrumental pedagógico) como na estrutura de comunicação (quem fala, onde se situa, o fluxo de comunicações). (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 32).

Na Figura 15 a seguir, esse contexto é ilustrado.

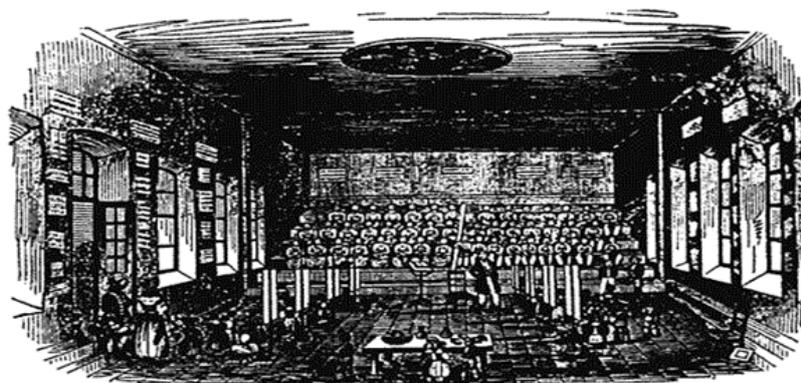
Figura 15 - Sala de aula Alemã 1575



Fonte: Dussel e Caruso (2003, p. 30).

Dussel e Caruso (2003) tomam a história da sala de aula como objeto de estudo e afirmam que este é o espaço mais representativo. Pelas mudanças históricas, na sala de aula, podemos perceber as transformações pelas quais passou a modalidade de educação presencial como um todo. A Figura 15, ilustra a sala de aula alemã registrada em 1575.

Figura 16 - Sala de aula inglesa 1836



Fonte: Dussel e Caruso (2003, p. 31).

As aulas respeitam calendário, horário e conteúdo, em que os discentes necessitam atingir 75% de frequência presencial, exigindo-se um comprometimento, sob supervisão do professor, sendo os alunos avaliados entre atividades individuais e/ou em grupo. Nesse sentido, os autores Dussel e Caruso (2003, p. 31) ilustram a sala de aula inglesa de 1836, como uma espécie de plateia, conforme se pode ver na Figura 16.

Com esses registros, procuro demonstrar a ideia de que a modalidade de educação presencial pouco mudou e ainda vem se reinventando diante das constantes transformações tecnológicas digitais que estão ocorrendo no ambiente educacional. Até pouco tempo, a figura do docente era tida como de um mero conhecedor de conteúdo. Hoje essa concepção transita como voltada para o discente, para a construção do conhecimento através de projetos na solução de situação-problema e na educação por competências, muito em função da presença das tecnologias no cotidiano da sociedade.

O discente de hoje advém da era digital e é, em seus aspectos culturais, totalmente tecnológico, sendo que essa característica contribui para fazer com que a sala de aula também sofra reconfiguração no seu formato. Os discentes visualizam o docente não mais como um detentor de conteúdo, mas como um mediador, conduzindo a aprendizagem de maneira significativa, prazerosa, através de práticas e metodologias ativas. Assim, os ambientes virtuais de aprendizagem, atualmente, não estão mais ligados apenas ao ensino à distância e sim, emergindo como ferramentas de apoio ao ensino presencial.

Nesse sentido, trago a narrativa do Profe10, que relata atuar na modalidade Presencial, que virou remota, e na híbrida. Diz que o presencial continua sendo a alma da universidade, que essa permite mais interação, debate, troca de maneira diferenciada. Quase na mesma perspectiva, o Profe13 aprecia o contato com o discente no presencial, destacando que, no EaD, o grande desafio é envolver o discente: No presencial, o contato olho-a-olho com o estudante faz diferença para o andamento da aula. Ainda complementa que: no EaD, o elemento que destaco é a dificuldade em engajar o estudante.

Ainda nessa perspectiva o Profe8 relata que: “Eu já trabalhei nas três modalidades, e entendo que na presencial o vínculo com os estudantes acaba sendo maior”. Ou seja, segundo as narrativas desses professores, o público do presencial é distinto, sendo que alguns dos docentes relatam que gostam da interação no presencial, do olho-no-olho. Pontuam, ainda, que o presencial continua sendo a alma da universidade e que essa modalidade permite mais interação, discussões, trocas de maneira diferenciada. Entendem que, na educação presencial, o vínculo com os estudantes acaba sendo maior. Mas, sempre cabe destacar a possibilidade de que uma das razões para pensarem dessa maneira talvez seja por sua dificuldade em se apropriarem dos sistemas e de alguns recursos tecnológicos digitais adequando-os às metodologias. Ou seja, também a falta de fluência digital pode acarretar fragilidades nos processos interativos.

No próximo subcapítulo, destaco a modalidade de educação *online*, em que os discentes e os docentes se encontram de maneira virtual, síncrona ou assíncrona, podendo estarem, ou não, virtualizados, no mesmo local e ao mesmo tempo; sublinho que uma das principais características desse estilo de ensino é a de estarem conectados para a interação.

Mapas do *online*

O caminho, ao longo dos anos, tem se desenhado de maneira progressiva quando se fala na modalidade de educação a distância ou EaD, considerando que os dados estatísticos, nos últimos anos, são surpreendentes. Aumentou em 300% o interesse por essa modalidade, demonstrando um enorme crescimento em um curto espaço de tempo, mais precisamente de 2007 até 2022, nos últimos 15 anos.

A sala de aula presencial auxilia na compreensão da sala de aula virtual, que é uma característica da modalidade *online* dada através de ambientes virtuais (AVA), que são plataformas virtuais utilizadas como ferramentas tecnológicas e que contribuem no processo de aprendizagem que se dá através da interação que foi posta em dúvida nas narrativas acima. No que diz respeito à interação, vale destacar o fato de que, na modalidade online, ela ocorre mais na forma de uma escrita, que aliás não é tão valorizada como interação no presencial. Nessa perspectiva, o Profe8 destaca que “Na modalidade EAD, por vezes, também são utilizadas metodologias em que o diálogo com os estudantes parece ser menos efetivo”.

Comparando ambas as salas, virtual e presencial, compreendemos a “materialidade” das duas, tendo como principal diferença, no caso, a noção de tempo. No EaD tudo é muito mais rápido e a própria organização dos cursos segue essa lógica. O Profe23 afirma que: “Os cursos EAD apresentam organização modular e temporalidade trimestral”. Além disso, a experiência do tempo não é necessariamente a mesma para todos os discentes, pois as tecnologias digitais, típicas deste século XXI e mais presentes no processo de trabalho a distância, também interferem nessas experiências no âmbito educacional.

As redes possibilitadas pelos avanços das TDICs podem influenciar significativamente os processos educacionais em uma temporalidade flexível, multissíncrona, na qual o sujeito necessita aprender a administrar o tempo (SCHLEMMER, 2002, p. 34). Da mesma forma, a distância também é outra, uma vez que o espaço e a temporalidade são outros. Enfim, o ambiente virtual possibilita trabalhar maleavelmente o tempo de maneira flexível, proporcionada pela multimodalidade.

Por multimodal entende-se as distintas modalidades educacionais imbricadas, modalidade *online*, inclui: *eletronic learning (e-learning)*, *mobile learning (m-learning)*, *pervasive learning (p-learning)*, *ubiquitous learning (u-learning)*, *immersive learning (i-learning)*, *gamification learning (g-learning)*, *game based learning (GBL)*. (SCHLEMMER, 2015, p. 34).

A modalidade *online* deriva do termo educação a distância ou EaD e não como ensino a distância (MILL, 2006). Na literatura, entre os educadores e pesquisadores desta área do conhecimento (MILL, 2009), o termo EaD tem sido denominado indistintamente como educação a distância, como ensino a distância ou, ainda, como aprendizagem a distância (*e-learning*) e educação *online*. Cabe ressaltar, porém, que a sigla EaD, entendida como Educação a Distância, sofre influências, considerando que o ensino a distância pode estar apoiado em uma visão tradicional, na qual o foco está na emissão de conteúdos e

no professor. Segundo Mill (2006 p. 26), considera-se inadequado o emprego de ensino a distância ou aprendizagem a distância, pois ignora a imprescindível junção do ensinar com o aprender. Somente a terminologia educação a distância pode abarcar essa concepção.

No contexto de implementação de EaD, as instituições comunitárias do RS têm investido em alguns suportes, que também são usados em cursos desenvolvidos na modalidade híbrida ou presencial, utilizam como suporte os sistemas da Mais Campus, representados na Figura 17, que são: Plataforma A, catálogo Sagah, Laboratórios Virtuais *Algetec*, *Avalia*, *Collaborate*, *Imersys*, *Slash*. Segundo a Plataforma A (2022):

Figura 17 - Serviços Mais Campus



Fonte: Mais campus (2022).

Esse sistema atende ao EaD de algumas IEs comunitárias tais como: UCS, URI, UNISC e UCPEL, destacando-se que também se utilizam desses serviços separadamente em algumas graduações e pós-graduações. Uma delas utiliza esse mesmo sistema apenas na pós-graduação, como é o caso da UNISINOS, segundo MAISCAMPUS (2022).

A Mais Campus trabalha com sistemas que apontam soluções para Ensino Superior tanto EaD, híbrido como presencial, pois tais sistemas podem ser utilizados tanto no Moodle como da Plataforma A, que é o ambiente virtual para o EaD. Alguns dos sistemas envolvidos nas soluções educacionais conforme a Plataforma A (2022) são:

- **Plataforma A** é o ambiente virtual do EaD que engloba outras tecnologias. Reúne um portfólio voltado para o universo educacional, integrando tecnologias e serviços e proporcionando experiências de ensino e aprendizagem.

- **Avalia** é uma solução que permite a criação automática de avaliações institucionais, possibilitando que gestores a possibilidade de supervisionar sistematicamente as questões e os conteúdos. A plataforma dispõe de um banco de questões validadas e categorizadas por meio de testes psicométricos, de forma que os professores possam selecioná-las para compor as avaliações de suas disciplinas. O AvaliA constitui uma solução para avaliação, promovendo melhoria contínua e repetível no desempenho dos estudantes no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade).
- **Blackboard Collaborate** é uma ferramenta de videoconferência online que permite compartilhamento de arquivos, inserção de arquivos, chat, enquete para interação, além de quadro de comunicação virtual para conversas online. Essa ferramenta abre diretamente em seu navegador, dispensando a instalações para ingressar em uma sessão.
- **Catálogo Sagah** dispõe de unidades aprendizagem (UA) do catálogo Sagah, as quais foram apontadas nas narrativas, oferece um catálogo com excelentes conteúdos, em diversas áreas do conhecimento, no qual é possível pesquisar, analisar e escolher as Unidades de Aprendizagem (UA) que serão utilizadas em uma determinada disciplina. Todas as Unidades de Aprendizagem estão disponíveis nesse portfólio no qual é possível criar os cursos, incluir professores, coordenadores, disciplinas, que serão ofertadas no período, estabelecer a quantidade de UAs para cada componente escolher o conteúdo para serem disponibilizados aos estudantes, tornando possível a visualização de animações 3D e oportunizando um caráter atrativo aos roteiros de aprendizagem. Dessa forma, constitui uma alternativa para que, mesmo na educação virtual, o aluno vivencie a simulação de situações reais, com, por exemplo, a utilização de vídeos. A equipe de audiovisual utiliza muitos meios para permitir uma aprendizagem experiencial. Alguns recursos nesse sentido:
 - » **Slash**, que também são conteúdos com recursos diferenciados utilizados.
 - » **Imersys**, que proporcionam aos estudantes experiências imersivas, utilizando realidade aumentada e realidade virtual, através de práticas em que os estudantes podem fazer um tour virtual 100% *online* e interativo por um espaço virtual, como, por exemplo, por um hospital de referência, um museu ou até pelos corredores da própria instituição de ensino. Utiliza-se de recursos de 360° e 3D para compor sua aula. As tecnologias imersivas também elevam o grau

de absorção do conteúdo pelos estudantes. Geram um maior envolvimento inclusive emocional, atuam na interação em uma relação próxima com o objeto do conhecimento; dessa maneira, facilitam as conexões com o mundo real. Os aparelhos necessários à realidade virtual são basicamente um console – celular, computador ou outro dispositivo – e um óculos especial, que disponibiliza numa pequena tela campo de visão.

- » **Laboratórios virtuais Algetec**, que, segundo Plataforma A (2022), são algumas das soluções voltadas para ensino superior, são laboratórios virtuais, que simulam o ambiente real e proporcionam ao aluno a execução de experimentos de maneira online; é um recurso que se utiliza de réplicas com alto grau de fidelidade ao laboratório físico tradicional e que proporciona essa imersão em ambientes virtuais para algumas atividades tanto no computador pessoal como no celular; esses laboratórios podem ser inseridos no ambiente virtual Moodle como apoio ou na Plataforma A. Além disso, eles podem ser acessados em ambiente web, por computador ou mobile. Em áreas como saúde, engenharia e humanidades, eles replicam, com alto grau de fidelidade, as práticas realizadas em laboratórios físicos tradicionais.

Exponho, no próximo subcapítulo, a trajetória híbrida e descrevo essa modalidade. Ela é considerada uma das principais tendências atuais de ensino, que nos apresenta uma proposta com momentos presenciais e *online*, em que os discentes e docentes se encontram, envolvendo algumas práticas ativas, mesclando o *online* e o presencial também para a interação.

Trajectoria híbrida

Segundo as narrativas desse grupo a tendência do Ensino híbrido é um caminho a ser explorado, investigado, trabalhado. Os docentes compreendem que é uma metodologia que combina aprendizados, como momentos *online* com o *offline*, em modelos que mesclam (por isso o termo *blended*, do inglês “misturar”) momentos em que o aluno estuda sozinho, de maneira virtual e com outros em que a aprendizagem ocorre de forma presencial, valorizando a interação entre pares, entre discentes, docente e não apenas a mesclagem mas também a inserção de metodologias e uso de tecnologias digitais que exigem conhecimento docente.

A pandemia acelerou diversas mudanças na educação nesse sentido, desde a modalidade

da aprendizagem até a gestão dos conteúdos pedagógicos. Nesse cenário, em busca de métodos para assegurar a continuação das aulas, diferentes instituições estão pesquisando e trabalhando com algumas vantagens do ensino híbrido.

O ensino híbrido está em destaque por ser uma das tendências. Ou seja, porque pode se dar mesmo com o distanciamento social, em sala de aula e fora dela. A possibilidade de trabalhar de maneira remota, promovendo o ensino híbrido também se constitui como inovação sendo também um caminho para as mais diversas atividades educacionais. Assim, pensamos que mais do que nunca, a construção do conhecimento requer movimento, ações diversificadas, que saiam dos modelos preconcebidos.

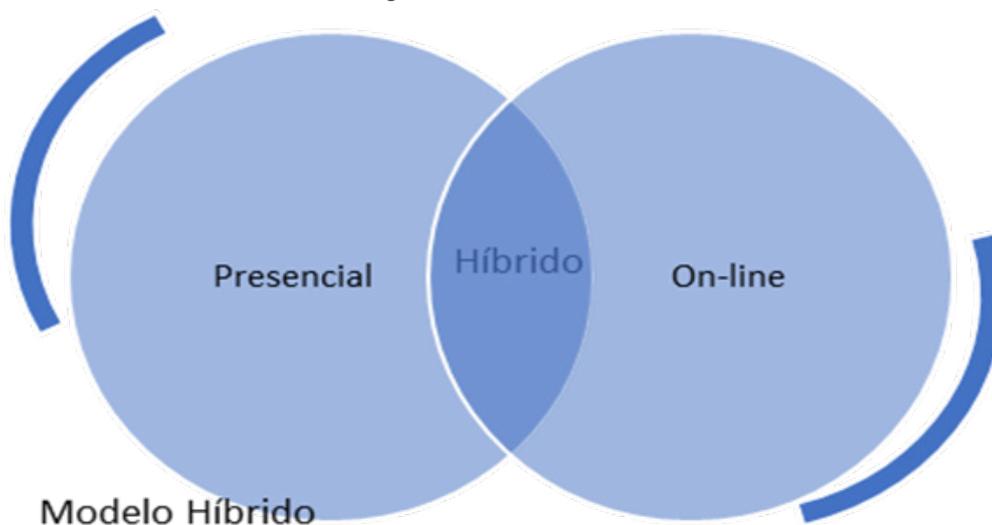
Modalidade híbrida: esse caminho é considerado uma das grandes apostas, reconhecendo-se o melhor caminho quanto às modalidades educacionais. Conforme consta na sua narrativa, o Profe23 aponta-a como uma tendência, na qual ele aposta, considerando que os nossos cursos serão híbridos, abertos de maneira compartilhada com o grupo de universidades comunitárias. Segundo ele, de fato seria uma proposta curricular inovadora: "Acredito que os cursos híbridos e com formatos mais abertos se farão cada vez mais presentes no cenário das universidades comunitárias".

A Aprendizagem Híbrida ou *Blended Learning* é uma modalidade de educação que une o ensino tradicional e o presencial, segundo Bacich, Tanzi Neto, Trevisan (2015, p. 10), por meio de algumas práticas ativas em sala de aula, mesclando com a modalidade online, que utiliza as tecnologias digitais.

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Agora esse processo, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: trata-se de um ecossistema mais aberto e criativo. (BACICH, MORAN, 2015, p. 1).

Dessa maneira, a modalidade híbrida, conforme a Figura 18, é uma das grandes apostas, levando em conta a realidade brasileira em que o ensino é presencial, sendo considerada como uma das tendências para a educação. A modalidade híbrida responde por uma das grandes expectativas impulsionada, principalmente, pela necessidade de combate à evasão de discentes imposta pela pandemia do novo Coronavírus. Ao conciliar o presencial ao remoto, é possível utilizar o máximo do potencial de cada uma dessas modalidades. Em resumo, o objetivo é fazer com que ambas as modalidades se conectem e se complementem, proporcionando uma experiência satisfatória aos estudantes.

Figura 18 - Modelo Híbrido



Fonte: Elaborado pela autora.

No Ensino Superior, principalmente, essa realidade está atrelada a uma metodologia de Educação a distância (EAD). Em síntese, o ensino presencial mistura-se com o ensino a distância. A modalidade híbrida dispõe da possibilidade de utilização da tecnologia em momentos presenciais com a incorporação de recursos digitais, de maneira a potencializar o aprendizado, utilizando concomitantemente momentos *online* para complementar o presencial.

Assim, podemos dizer que a expectativa positiva para o futuro educacional no ensino superior está na modalidade de ensino híbrido, que vem ganhando espaço na maneira como as instituições de ensino superior ofertam toda a experiência formativo-educacional. Na compreensão do Profe23, que diz já ter atuado em todas as modalidades, a modalidade híbrida apresenta traços peculiares:

Os cursos presenciais estão sendo migrados para o formato híbrido. No entanto, entendemos que o formato híbrido não significa apenas a composição de parte da carga horária presencial e parte a distância. Os cursos híbridos organizam-se a partir de blocos e apresentam metodologias diferenciadas, como componentes que se configuram enquanto ateliers e seminários, componentes extensionistas e estudos independentes. O planejamento coletivo do bloco é fundamental para superar os limites disciplinares.

O investimento no ensino híbrido vem se dando em função da compreensão primordial do processo de como cada discente aprende, suas singularidades, especificidades e também devido à falta de tempo destinada à formação em nível superior. O ensino híbrido permite a flexibilização de horários, além de uma maior liberdade para se estudar em modo *online*, em qualquer horário e momento do dia.

Diante disso, percebe-se a necessidade de adequação educacional, pois os métodos utilizados necessitam de transformação, oportunizando a criação de metodologias pedagógicas que impulsionam

o ensino híbrido. Essa modalidade, em síntese, reúne algumas características que emergem como benefícios em suas esferas de atuação, seguem algumas: ambiente online para o perfil do estudante com seus dados armazenados de maneira privada; momento presencial apenas para interação e engajamento dos discentes; e, flexibilidade e adaptação de espaço e tempo.

Para se implementar a modalidade de ensino híbrido nas instituições, torna-se necessário investir em formação docente, bem como realizar mudanças em diferentes níveis institucionais, desde a infraestrutura até os critérios utilizados para avaliação. Considerando que existem diversas maneiras de se implementar o modelo híbrido, o primeiro passo é traçar um plano educacional em que é preciso definir questões pedagógicas, formação docente, cronogramas, critérios de avaliação, autoavaliação, entre outros pontos considerados relevantes. Além disso, se faz repensar todo o conteúdo de modo a integrar as modalidades presencial e a distância.

Alguns dos principais desafios impostos por essa modalidade incluem:

- Formação dos docentes envolvidos;
- Tecnologias e práticas ativas em sala de aula integrada ao ensino;
- Personalização das ações de ensino e aprendizagem voltadas ao discente;
- Equilíbrio entre as práticas presenciais e *online*.

Também é preciso avaliar as tecnologias, plataformas de ambiente virtual responsáveis pelo sucesso das aulas *online*, bem como delinear o novo plano de estudo, levando em consideração os propósitos da modalidade híbrida e o tipo de tecnologia escolhida.

As propostas de modelos de ensino híbrido, segundo Bacich, Tanzi Neto, Trevisan (2015 p. 17), mesclam a modalidade de Educação Presencial e a Modalidade de Educação *online*, que, por sua vez, possuem duas classificações: Modelos Sustentados e Modelos Disruptivos. Os modelos sustentados apresentam características do ensino tradicional, sendo mais facilmente adaptados ao modelo de ensino que temos atualmente no país. Já os modelos disruptivos não são tão utilizados, uma vez que exigem maiores esforços no que diz respeito à adaptação à realidade no cenário educacional do país.

Por ser um termo bem amplo, a modalidade de ensino híbrido engloba diferentes modelos: rotação por estações, laboratório rotacional, rotação individual e sala de aula invertida, os quais são alguns exemplos que descreveremos.

Laboratório rotacional - No laboratório rotacional, os discentes podem circular entre as estações em um horário pré-determinado, mas a aprendizagem *online* ocorre em um local fixo, geralmente um laboratório.

Rotação individual - Na rotação individual, é permitido que os discentes circulem pelas estações em horários individuais definidos pelos docentes. Ao contrário dos outros modelos, os

discentes não necessitam passar por todas as estações, somente para as atividades programadas em seus cronogramas de ensino, que são criados individualmente.

Sala de aula invertida - Já na sala de aula invertida, inverte-se a lógica tradicional entre o tempo de estudo presencial e as atividades feitas em casa. Os discentes estudam os conteúdos por meio de aulas e cursos *online*, encontrando os docentes presencialmente para atividades práticas e projetos que necessitam de orientação.

Flex - Nesse modelo, os discentes podem se mover em horários mais flexíveis entre as várias atividades de aprendizagem, de acordo com suas necessidades e disponibilidade de tempo. No modelo Flex, o ensino *online* atua como principal eixo e os professores fazem a mediação, apenas apoiando e orientando conforme as necessidades individuais. Sendo assim, este é um dos modelos que mais garantem, aos estudantes, autonomia e controle sobre a própria aprendizagem. Essas propostas de modelos podem ser vistas conforme representado na Figura 19.

A la carte - Nesse modelo é permitido que os discentes façam cursos não-presenciais com um docente *online*, além de contar com aulas presenciais. Isso garante a eles maior flexibilidade sobre o horário de estudo.

Virtual enriquecido - Para finalizar, no modelo virtual enriquecido, é permitido que os discentes concluam a maior parte do curso *online* em outras instituições de ensino. Porém, eles precisam frequentar as aulas presenciais com um docente que, ao contrário da sala de aula invertida, não necessita da presença diária, pois os encontros presenciais são menos frequentes.

Figura 19 - Modelos de Modalidade Híbrida



Fonte: Modelos de Ensino Híbrido (HORN & STAKER, 2015).

Esses modelos apresentados contribuem para a educação, modificando as maneiras de ser docente, apontando algumas tendências tecnológicas.

Como resultados do oitavo capítulo, podemos perceber que os nossos docentes das comunitárias em suas narrativas, destacaram como reconfigurações importantes para as diferentes modalidades educacionais:

- O ambiente virtual como recurso institucional essencial a esse processo. *Canva*, *softwares* de interação, aplicativos, *Google Education*, sistema de videoconferência, podcast, vídeos, animações, uso do painel digital *Padlet* e editores colaborativos.
- Preferência por tecnologias que possibilitem a criação e a expressão do conhecimento por parte dos estudantes: *Classroom*, *Google Forms*, *Google Doc*, *Google Meet*, *Kahoot* que fazem parte das ferramentas *Google*. (*Google for Education*), que fazem parte do pacote de assinaturas do e-mail institucional das comunitárias.
- Para o EaD ambiente virtual, que integra ao *Collaborate*, *UAs*, *Imersys*, *Algetec*, *Slash*, plataforma de projetos.

Sendo assim, no capítulo “Roteiros: futurismo e tecnologias emergentes”, as reflexões giram em torno das inovações tecnológicas no ensino, a preocupação com uma lógica mercadológica, que apenas usa das tecnologias de maneira instrumental e também, discussões fundamentais sobre as desigualdades sociais que dificultam o acesso dos estudantes bem como algumas possibilidades de caminhos futuros por meio das tecnologias voltadas para a educação. Além disso, nos próximos subcapítulos, abordo as metodologias como práticas ativas, o hibridismo tecnológico digital que contempla espaços virtuais configuráveis e os ambientes imersivos virtuais que prometem uma maior interação

Roteiros: futurismo e tecnologias emergentes

*Nesse caminho podemos ir
Na intenção de seguir
Como vislumbrar o deserto
Talvez esse seja o roteiro certo
de que no futuro tudo irá melhorar
A ideia é acreditar.
SILVEIRA (2022)*

Este “roteiro”, entre várias configurações metafóricas que foram citadas neste livro, revela-se em modo de rodízio de termos que emergiram, voltando sempre à metáfora dos caminhos que envolvem educação, docência e tecnologias. Nele eis que surge, entrelaçando-se na estrada vislumbrada, o que chamo de futurismo, mesclado com as tecnologias emergentes, aquelas que ainda irão vir, que estão ainda emergindo, vindo à tona, como se fora uma escrita fora do papel que alguns poucos docentes vivenciaram. Para outros, essa já é uma caminhada eloquente, mesmo que talvez exista somente no terreno da imaginação, que se cria através da gramática humana de olhares em uma navegação profunda da ideação do destino que a vida tece como um roteiro possível de ser escrito e vivenciado.

Nessas alturas do campeonato, o que nos diria Alice, em qual lugar estaria? Será que estaria com um roteiro pronto em um pergaminho ou totalmente perdida? Percebo-me, em um caminho, um local aberto no qual a educação, o ensino e as tecnologias emergem repletos de incertezas, o que me remete à obra “Os sete saberes necessários à Educação do Futuro” (MORIN, 2000), que nos apresenta lentes de aumento para visualizarmos a educação futura. Os sete saberes compreendem: o erro, o conhecimento pertinente, a condição humana, a identidade terrena, as incertezas, a compreensão e a ética. Ficarei, com o quinto saber que considera, segundo Morin (2000), a habilidade do enfrentamento de incertezas que confrontam o humano, uma vez que vivemos um tempo de mudanças, em que as informações apresentam diferentes visões, leituras, interpretações possíveis e

assim a educação do futuro tende a voltar-se para um conhecimento em meio às incertezas. A partir das reflexões de Morin (2000), falo em virtude da brevidade que as informações possuem nos dias de hoje e nos que virão de maneira gigantescamente mais rápida, e de um conhecimento que, nesse momento, pode ser algo certo e talvez em algumas horas já se torne duvidoso. Afinal, essa efemeridade do conhecimento torna a rotina do docente ainda mais desafiadora, pois se faz necessário lidar com o imprevisto, até então previsto, com o constantemente mutável, até então imutável. Para acompanhar toda essa transformação que estamos vivenciando e aquelas que ainda virão, o docente precisa viver em constante movimentação, atualização, mudança. Precisa inovar sempre e para isso, está sendo e continuará sendo necessária uma mudança na cultura docente.

Nessa linguagem tecnológica somos, no mínimo, números binários, uma espécie de ‘configuração’ alternativa de um número de dois dígitos representados por zero e um. Dessa forma, esboço algumas reflexões em torno de metodologias inovadoras, do hibridismo tecnológico digital e de alguns mundos imersivos virtuais como tendência que partiram da evolução da Web, nas versões 1.0, 2.0 e 3.0. Tendência que acompanha o desenvolvimento dos ambientes virtuais de aprendizagem e, também, a existência de uma infinidade de TDs que podem ser utilizadas no âmbito da educação como apoio aos processos de ensino e de aprendizagem. As TDs são reconhecidas por permitirem a transformação e são identificadas por tecnologias digitais da educação, do ensino, da informação e da comunicação.

Lèvy (2003) considera que a revolução digital traz impactos para educação com a expansão das redes, também afeta as relações que a constituem. Uma das contribuições é a da inserção de competências e habilidades socioemocionais que envolvem o currículo, tais competências são apontadas como essenciais para o profissional do futuro.

O futurismo foi uma das vertentes artísticas do século XX, em 1909, e trouxe sua influência nas artes em diversos países. No escopo dessas manifestações, desenvolveu-se um manifesto, descrito na visão de como artistas viam o futuro representado na velocidade do automóvel, nos avanços industriais, na eletricidade, nas grandes metrópoles, nas engrenagens dos maquinários, enfim, na nova configuração social do início do século, que para eles representava um novo mundo e um novo humano.

Assim, sigo pensando na tecnologia, entendida como uma aceleração dos motores do passado, e me percebo, saudando as novas invenções que se anunciam no horizonte do nosso futuro humano em forma de arte e de protótipos de uma engenharia cada vez mais complexa, assertiva que aponta para a ruptura que representa a proposta futurista do esplendor de visualizar o mundo tecnológico. Para Cozer (2019), visão futurista na tecnologia envolve pensar adiante, o maior período possível. Frente às tendências disruptivas das tecnologias, no mercado e na sociedade, não há definição única do que seria o futurismo, mas de maneira geral consideram-se maneiras de compreender os cenários possíveis para os próximos anos, como num jogo de xadrez.

Segundo Nóvoa (2020), a transformação começa pela superação do modelo educacional em trânsito para uma educação personalizada, voltada ao aluno, focada no desenvolvimento habilidades socioemocionais (BRASIL, 2018), pois, se a revolução digital traz impactos para educação com a expansão das redes, também afeta as relações que a constituem. Uma das tendências do futurismo que a transformação digital nos trouxe foram as reflexões de mudanças de posturas, práticas docentes, trabalhando competências socioemocionais que qualificam nossos docentes, discentes e a educação para um mundo mais humano.

Segundo as autoras Schlemmer e Backes (2014, p. 9), as TDs proporcionam inúmeras possibilidades para a interação, a comunicação, e as TDVs potencializam o ensinar e o aprender. O tempo e o espaço relativizam-se devido às tecnologias digitais. As TDICs são conhecidas por se integrarem a bases tecnológicas que possibilitam, através de equipamentos e programas, a comunicação e a integração de indivíduos a ambientes virtuais de interação em rede, ampliando essas ações.

Ao questionar os professores de como avaliam o potencial inovador das tecnologias que vêm sendo lançadas no Brasil (inteligência artificial, tecnologia 5G, internet das coisas etc) para a educação, o Profe34 narra que:

As tecnologias farão parte dos contextos de ensino independentemente de situações como a pandemia que estamos vivendo. Acredito que essas novas tecnologias facilitarão o trabalho docente e discente, desde que haja a correspondente capacitação dos mesmos para o uso das mesmas. Facilitar e acelerar os processos via uso de tecnologias será uma necessidade, assim como favorecer o acesso as mesmas.

As *startups* e as *edtechs* estão apontando ideias e soluções inovadoras para caminhos futuros que remetem pensar em futurismo, não daquele da arte, mas aquele em que se desenvolve a criatividade na ideação de processos, tempos e espaços do ensinar e aprender. Por isso nos perguntamos acerca das tendências dessa transformação digital. Frente às tendências disruptivas das tecnologias, no mercado e na sociedade, não há uma definição única do que seria o futurismo, mas, de maneira geral, considera-se imaginar e compreender outros caminhos possíveis para os próximos anos enquanto humanos e profissionais ligados à educação.

Um dos caminhos apontados é a colaboração, talvez a parceria das comunitárias em atuarem de maneira compartilhada, fazendo com que se expanda o potencial inovador conforme cita o Profe24:

O potencial inovador é enorme, mas preocupa-me o custo para seu uso na educação brasileira de um modo mais amplo. A solução seria o desenvolvimento de tecnologias livres e colaborativas, talvez coordenadas por grupos de pesquisas, bem como o incentivo governamental.

A transformação começa pela superação do modelo educacional (em transição) para uma educação personalizada que desenvolva habilidades socioemocionais (BRASIL, 2018), pois, se a revolução digital traz impactos para educação, com a expansão das redes, também afeta as relações que a constituem. Considerando que os sistemas avaliam as pessoas, o número de curtidas que uma ação nossa recebe em uma rede é uma outra maneira de sermos avaliados. Ou seja, cada vez mais seremos avaliados por competências socioemocionais.

Um outro aspecto que devemos considerar é o aumento da desigualdade social diante do momento pandêmico que ainda estamos vivenciando, sabendo que não vamos voltar atrás com relação às tecnologias, mas nunca precisamos ser tão criativos com um olhar voltado para a formação humana. Ou seja, não podemos desconsiderar a necessidade cada vez maior de identificar a desigualdade social para podermos contribuir de maneira empática no trabalho constante rumo à equidade. Esse desafio pode ser visto na narrativa do Profe6, quando afirma: “Acredito que não teremos alterações na maioria dos cenários, considerando a desigualdade social de acesso aos recursos”.

Já com relação às tecnologias para Educação o Profe6 relata que:

Toda nova ferramenta expande as possibilidades de interação e aprendizagem. Contudo precisa ser amplamente divulgada, com capacitações aos professores, com acesso a todos. Potencial de aprendizagem tem, a questão é a abrangência e o acesso.

As tecnologias emergentes apontam algumas tendências como a computação cognitiva que tem a possibilidade de mudar o nosso futuro digital. Nessa perspectiva, teremos sistemas mais sensíveis, que utilizam a inteligência emocional humana, desde a percepção de expressões faciais, movimentos, reações até as escolhas de caminhos e produtos diversos, em sistemas computacionais que auxiliarão na tomada de decisão. Caracterizadas por capacidades de aprendizado, simulando os processos do pensamento humano, essas tecnologias utilizam algoritmos de autoaprendizagem que se valem de grandes bases de dados e reconhecimento de padrões, imitando a maneira como o cérebro humano funciona em uma interação em tempo real.

Nesse sentido, podemos afirmar que as tecnologias fazem-nos repensar a educação e a própria docência enquanto criação. Nas palavras do Profe23:

Entendo que essas tecnologias vão nos desafiar novamente a pensar a docência enquanto criação. Mas também percebo que num país de desigualdades, são necessárias políticas públicas para tornar essas tecnologias acessíveis.

Sendo assim, percebo que estamos indo ao encontro dos anseios dos docentes dos grupos NAPs que participaram da pesquisa. Suas narrativas trouxeram o seu posicionamento, na condição de docentes, sobre as *startups* focadas no desenvolvimento de soluções tecnológicas para melhorar a gestão educacional como as *edtechs*, por exemplo, que utilizam robótica, *e-learning*, gamificação,

inteligência artificial, ambientes imersivos virtuais etc. Esses colegas relatam que são favoráveis às mudanças, às inovações. Mas também sinalizam questionamentos importantes, como estes que aparecem na narrativa do Profe10:

Penso que a Educação é um direito e que a lógica mercadológica (startups) deve ser repensada. Quais são os processos que essas "soluções" realmente são capazes de promover? Instrumentalização apenas?

Ao mesmo tempo que é favorável, questiona se realmente apontam e promovem soluções, preocupando-se que talvez seja uma lógica mercadológica que não direciona ou impulsiona as inovações necessárias e apenas nos instrumentaliza. Sua narrativa encontra eco na do Profe34 que diz ser favorável às inovações, destacando, porém, que precisamos entender que a gestão educacional é complexa. Sendo assim, muitas vezes há uma ótima ideia ou um excelente projeto, mas esbarramos na complexidade da gestão. Isso também nos relata o Profe24:

Sou totalmente favorável. Orientei uma aluna que usou robótica no ensino do uso racional de recursos hídricos, com resultados fantásticos, que não puderam ser ampliados a toda a escola por dificuldades com investimentos correspondentes. Aprendizagem por ambientes que possibilitem a imersão, outro exemplo, também podem trazer contribuições fundamentais para uma aprendizagem significativa. Planejar os ambientes de ensino e aprendizagem considerando o uso de tecnologias inovadoras será um diferencial importante para instituições de ensino.

Schlemmer (2014) trabalha com ambientes imersivos inovadores, que envolvem o metaverso, que é a terminologia do mundo virtual que tenta replicar a realidade através de dispositivos digitais sendo um espaço coletivo compartilhado, que soma "realidade virtual", "realidade aumentada" e "internet". Temos também os espaços digitais configuráveis, ensino híbrido e tecnologias emergentes. Em um de seus artigos, investiga a relação *design*-cognição a fim de compreender que "projeto cognitivo" surge na construção de espaços de convivência híbridos (que integram tecnologias digitais e analógicas entre os espaços presenciais e virtuais) e multimodais (que mesclam diferentes modalidades de ensino, que envolvem as modalidades presencial-física e digital-virtual. Assim, apresenta a perspectiva da gamificação, procurando compreender e discutir a relação *design*-cognição na docência, nesses contextos.

Nesse sentido, destaco a narrativa da Profe16:

Desenvolvo pesquisas com metaverso desde 2005 e sempre entendi como promissor o trabalho com as tecnologias emergentes. No entanto, com a pandemia COVID 19 a realidade se mostrou muito diferente, trazendo à tona a falta de acesso à tecnologia digital e à conexão internet.

A preocupação da docente refere-se às desigualdades sociais para a qual necessitamos de uma formação mais criativa, pautada na inovação em aspectos éticos com um olhar mais humanizador. Tais

valores também estão na narrativa da Profe8, quando diz ser “totalmente favorável e acredito nesse potencial transformador da educação, pautada em princípios éticos e democráticos”. Na sua narrativa, a docente reconhece que essas tecnologias inovadoras são ações importantes, mas também considera a importância do acesso facilitado aos educadores, indo ao encontro do que afirma a Profe6 que salienta ser um ganho grandioso as tecnologias, mas de difícil acesso. Ela ainda corrobora, destacando que: “Estamos com grandes startups focadas em metodologias e aprendizagens ativas e nossos alunos ainda não são passivos. Nossos professores são passivos... há um distanciamento entre o ideal e o real”.

Então precisamos de ações implementadas de forma conjunta, tais como investimento, facilidade de acesso, formação de professores, interesse e motivação por parte dos docentes e discentes. Em suas falas, os professores indicam uma percepção do distanciamento entre o ideal e o real, conforme também se vê na narrativa do Profe16: “Penso que a educação precisa estar vivenciando o conhecimento de ponta, mas todas essas tecnologias estão muito longe da realidade dos estudantes. Há muitas necessidades básicas que precisam avançar simultaneamente.”

No mesmo sentido, destaco o que o relato do Profe23:

Tenho pouco conhecimento para me posicionar a esse respeito com profundidade. Cada uma das tecnologias acima pode trazer possibilidades. No entanto, me parece que a discussão é mais profunda, pois está relacionada ao que, enquanto sociedade, entendemos serem os princípios e as concepções teóricas que sustentam as propostas educacionais.

Ao questionar sobre quais são as tendências para as universidades comunitárias em termos da oferta de cursos, da organização curricular e de experiências pedagógicas no atual cenário da educação superior diante das tecnologias digitais, o Profe10 pondera “não ter condições de responder sobre essa questão, talvez por medo, insegurança, por não ter como prever”. Justificam-se o medo e a insegurança devido à grande quantidade de propostas que surgem na educação e que envolvem as tecnologias, sendo que podemos ir mais além, sem ainda termos uma resposta.

Dessa maneira evidencia-se que para o Profe34 que uma das tendências em que os docentes apostam é no ensino híbrido, na incorporação, na mescla de tecnologias para construção de um currículo inovador que supere a lógica linear. Todavia, segundo eles, isso requer maior conhecimento com relação às tecnologias, independentemente do tipo de modalidade educacional. Segundo a Profe34,

A tendência é a incorporação de tecnologias cada vez mais inovadoras, independentemente do ensino ser presencial, síncrono ou EAD. No entanto, não basta ter os recursos tecnológicos; é importante conhecer profundamente pedagogia universitária e ousar na construção de currículos integrados, superando a lógica disciplinar, para que essas tecnologias possam efetivamente contribuir na construção de conceitos, de conhecimentos e de novas tecnologias.

Já o Profe24 acentua que as universidades comunitárias precisam compartilhar conhecimentos, para se tornarem mais competitivas:

Acredito que as universidades comunitárias precisarão compartilhar tecnologias e resultados de pesquisas nessa área. Isso pode fortalecê-las e torná-las mais competitivas, frente ao mercado educacional de instituições que fazem parte de grandes conglomerados.

Ouseja, um ponto destacado é de que o potencial inovador das comunitárias é enorme, mas o custo ainda é elevado para o desenvolvimento de tecnologias livres e colaborativas, apesar do reconhecimento de que elas poderiam expandir as possibilidades de aprendizagem e talvez serem coordenadas por grupos de pesquisas com o incentivo governamental. É consensual que as tecnologias farão parte dos contextos de ensino que facilitarão o trabalho docente e discente para os quais necessitamos de políticas públicas, considerando a desigualdade social de acesso aos recursos, para promover o acesso a todos. Potencial de aprendizagem há, mas a questão é a abrangência e o acesso. Teremos que repensar a educação, a docência enquanto criação, em um refletir docente enquanto aprendizagem ao longo da vida. Planejar os ambientes de ensino e aprendizagem, considerando a incorporação de tecnologias inovadoras será um diferencial importante para instituições de ensino, pois a tendência é a incorporação de tecnologias cada vez mais inovadoras, independentemente do ensino ser presencial, síncrono ou EaD. Um ponto importante é que as comunitárias podem compartilhar tecnologias e resultados em pesquisas para se tornarem competitivas diante do mercado.

Nos próximos tópicos, saliento as metodologias e práticas ativas que estão sendo utilizadas em alguns momentos tanto presenciais como de ensino remoto. Na sequência, trato do hibridismo tecnológico digital e dos ambientes imersivos virtuais como algumas dessas tendências tecnológicas emergentes. Tendências que se configuram através da gamificação, na escolha de trilhas de aprendizagem em que o discente escolhe seu caminho de interação, envolvendo a computação ubíqua, que mistura a inteligência artificial, realidade aumentada e *internet* das coisas.

Metodologias e práticas ativas

O primeiro percurso desejável desse roteiro segue as ideias apontadas pelas narrativas dos nossos docentes que envolvem as metodologias e práticas ativas que favorecem o engajamento e a interação proporcionadas pelas mudanças aceleradas devido às redes de acesso à informação. Essas TDICs, proporcionadas pela *internet* e mídias digitais, transformaram a maneira como nos relacionamos, consumimos, trabalhamos, aprendemos e, até mesmo, vivemos e convivemos.

Segundo Camargo e Daros (2018 p. 10), há necessidade de mudança no meio educacional, pois ficar no modelo tradicional de ensino já não é mais possível. O modelo tradicional serviu a um propósito e foi efetivo até certo ponto, mas certamente já não é e não será adequado no futuro.

Ressalta-se o fato de que ainda nos deparamos com aulas totalmente tradicionais, mas hoje sabemos que isso não é ruim desde que o nosso discente aprenda.

Ao questionarmos os professores dos grupos dos NAPs de nossas comunitárias sobre quais metodologias eles têm adotado em suas experiências docentes, considerando a utilização das tecnologias digitais, alguns citam as metodologias e recursos de que se lançam mão. O Profe8 afirma que suas aulas são expositivas dialogadas. O Profe16 atua com metodologias dialogadas e autorais, numa perspectiva sistêmica. Já o Profe24 narra que sua aula é expositiva dialogada e acrescenta que trabalha com aprendizagem por projetos; aprendizagem baseada em problemas; e sala de aula invertida. Pelo que percebi, essa última referência citada (sala de aula invertida) talvez tenha sido acrescentada em sua narrativa pela necessidade de mudança nas práticas educativas por estarmos trabalhando com modelos híbridos de ensino nas instituições comunitárias.

Para Camargo e Daros (2018 p.10), além dessa nova dinâmica da sociedade tecnológica, as pesquisas da neurociência aplicadas à educação passaram a demonstrar, há mais de duas décadas, que a estrutura neurofisiológica que sustenta a aprendizagem não está sendo totalmente provocada com as atuais metodologias educacionais. Uma das alternativas apontadas é a adoção das metodologias de interação e metodologias ativas. Sob esse viés, é oportuno salientar que:

As metodologias ativas de aprendizagem desenvolvem-se nesse contexto, como alternativa necessária a essa finalidade. As metodologias ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando resolver os desafios da prática social ou profissional em diferentes contextos. (CAMARGO; DAROS, 2018. p. 14).

O grande desafio é adotar metodologias que possibilitem uma práxis pedagógica com capacidade criativa, crítica, reflexiva, colaborativa. Metodologias que possam formar profissionais autônomos, com habilidades para trabalhar em grupo e resolver problemas reais. Isso implica reconhecer que,

Ao utilizar as metodologias ativas, problematizar a realidade como estratégia de ensino e aprendizagem viabiliza a motivação do discente, pois, diante do problema real, ele examina, reflete, relaciona e passa a atribuir significado às suas descobertas. (CAMARGO; DAROS, 2018. p. 14).

Nesse sentido, aprender por meio da resolução de problemas de sua área, em sala de aula e até reunindo outras áreas que venham a contribuir no desenvolvimento de projetos, é uma das possibilidades de envolvimento ativo dos discentes durante o seu processo formativo. Nessa linha de raciocínio, o Profe23 relata ser importante voltar o olhar para as propostas metodológicas em busca de composições, articulando com os objetivos e também com as especificidades de cada turma, uma vez que para ele:

As propostas metodológicas são sempre composições criadas a partir da articulação entre os objetivos da aula, a matéria de estudos, as especificidades de cada turma. No entanto, tenho como princípio dar preferência para propostas que valorizem a experimentação do pensar e do criar.

Sendo assim, percebe-se importante fazermos articulações, considerando as especificidades da turma. Dessa forma, podemos nos valer de propostas que trabalhem com ideação e criação, explorando o que as metodologias ativas proporcionam como prática pedagógica. Metodologias ativas emergiram com a utilização das tecnologias, tendo início em 1930, com John Dewey, que já enfocava a necessidade de estreitar a relação entre teoria e prática. Defendia que o aprendizado ocorre se inserido no contexto diário do aluno. Nesse sentido, os estudos fundamentados na escola ativa de Dewey (1976) contribuíram para expor o método de trabalho com projetos. Já Kilpatrick (1975) defendeu que o pensamento não pode ocorrer isolado da ação, necessitando partir de problemas reais.

Decroly (1929) também se embasou nessa linha de pensamento e contribuiu ao explicitar a necessidade de se trabalhar a partir dos centros de interesse. Os centros de interesse são formas de trabalho que permitem ao estudante aprender a partir de seu próprio interesse, escolhendo a temática a ser desenvolvida. Decroly (1929) foi um dos precursores da educação transdisciplinar, do ensino globalizado, centrado no aluno, contrapondo-se totalmente ao ensino fragmentado, centrado no professor, conforme característica do método tradicional.

Para Ausubel (1982), o aprendizado ocorre a partir de duas condições fundamentais: o aluno precisa ter engajamento, interação, comunicação para aprender e o conteúdo necessita ser potencialmente significativo, ou seja, articulado com a vida do estudante. Nessa perspectiva, destaco a narrativa do Profe34:

Busco trabalhar com metodologias que possibilitem interação, mesmo em disciplinas EAD. Nessas, utilizo seminários, games e estudos de caso como facilitadores da construção partilhada de saberes e nas disciplinas síncronas, trabalhos em pequenos grupos e sínteses integradoras tem sido estratégias usadas com o mesmo propósito.

As formulações dos autores citados, bem como as narrativas dos docentes confirmam a ideia de que tais metodologias favorecem o engajamento dos estudantes. Dessa maneira, trabalhar por projetos nos favorece, como destaca o Profe10, ao nos relatar que utiliza *Design Thinking*, sondagens, estudos de caso, seminários etc. Essas metodologias podem proporcionar o engajamento a interação de maneira significativa, pois integram diferentes tecnologias e trabalham na realidade do estudante através do estudo de caso. O Profe6 indica ser importante explorar a elaboração de podcast, que são gravações de áudios nas quais podemos analisar a construção das falas dos nossos estudantes. Além disso, propõe atuar na construção de sites, já que trabalha com produção elaborada de conteúdo, trazendo o resultado do que é realmente significativo para o aluno.

O *Peer Instruction*, que é uma metodologia ativa que proporciona estímulos à interação social em sala de aula, ao mesmo tempo incentiva o estudo fora desse espaço. Nesse sentido, também os infográficos passam a ser vistos e adotados como metodologia de estudo e aprendizagem, pois a utilização da Infografia atua na construção de textos visualmente explicativos e informativos associados a elementos não verbais, tais como imagens, sons, gráficos, *links*. Infográficos podem ser utilizados na mídia impressa e digital, tendo como principal função construir um esquema de memória de um determinado assunto para informar o leitor. Outras narrativas dos participantes também citam a elaboração de roteiros e a criação de vídeos como outro recurso didático potencial para aprendizagem significativa.

Segundo Camargo e Daros (2018, p.36), ao escrever acerca da necessidade de se inovar as práticas pedagógicas na sala de aula, não se pode deixar de mencionar os principais autores que defenderam, desde o século XX, uma educação pautada na aprendizagem por meio de metodologias mais ativas. Esses autores constituem uma amostra de vários outros que se dedicaram à construção de outras possibilidades da práxis pedagógica:

Autores como Paulo Freire, Blonsky, Pinkevich, Krupskaja, Freinet, Claparède e Montessori, abordaram suas teorias como alternativa necessária para a superação do modelo pedagógico tradicional vigente, o que continua sendo um dos grandes desafios que se colocam na contemporaneidade. (CAMARGO; DAROS, 2018, p. 14).

Camargo e Daros (2018, p. 36) consideram que o processo de ensino-aprendizagem é algo complexo, possui caráter dinâmico, não acontece de forma linear, exigindo ações direcionadas para que os discentes possam se aprofundar e ampliar os significados elaborados mediante sua participação. O uso de tecnologia, por si, não é metodologia ativa de aprendizagem (CAMARGO; DAROS, 2018, p. 46).

Assim, as metodologias ativas de aprendizagem proporcionam:

- desenvolvimento efetivo de competências para a vida profissional e pessoal;
- visão transdisciplinar do conhecimento;
- visão empreendedora;
- protagonismo do aluno, colocando-o como sujeito da aprendizagem;
- desenvolvimento de uma outra postura docente, como mediador;
- geração de ideias e de conhecimento e a reflexão, em vez de memorização e reprodução de conhecimento.

Os métodos de ensino aprendizagem são centrados no aluno, pois se trata da combinação de duas ideias relacionadas:

- A primeira ideia parte do ensino individualizado e personalizado, em que o docente, durante a aplicação da estratégia, ajuda individualmente os discentes;
- A segunda ideia complementa o método ativo ao exigir do discente o conhecimento prévio de determinado assunto, para que possa progredir no desenvolvimento da atividade em sala de aula.

Os docentes, em suas narrativas, relatam que o ensino híbrido é a mescla do presencial com o virtual. Setenta por cento (70%) deles apostam no ensino híbrido ao mesmo tempo que ponderam a necessidade de acesso aos recursos tecnológicos, internet e de Políticas Públicas que o favoreçam. Além do ambiente virtual institucional que geralmente é o Moodle para o ensino presencial, também podemos interagir, utilizando espaços configuráveis de convívio, nunca descartando o papel do docente como mediador do conhecimento, sendo aquele que propõe as ações e que mobiliza o aluno para tal, diluindo barreiras entre presencial e EaD. O ensino híbrido, assim, une o melhor destas duas realidades numa proposta inovadora.

Nas falas docentes, também surgiram a valorização por propostas metodológicas que acompanham os objetivos da aula, a matéria de estudos e as especificidades de cada turma com propostas que valorizem a experimentação, ideação e criação. Também se evidenciou a importância de se trabalhar com metodologias que possibilitem interação, o engajamento dos estudantes, mesmo em disciplinas EaD. Para o ensino híbrido foram apontadas como estratégias de interação: seminários, games, sínteses integradoras, sondagens, estudos de caso, *Design Thinking*, que é reconhecido como um método que estimula ideação ao abordar problemas, análise de conhecimento e propostas de soluções. Além disso, apontaram também a construção de sites que possibilitam produção elaborada de conteúdo, trazendo o resultado do que é realmente significativo para o aluno.

Essas metodologias ativas de aprendizagem trazem muitas contribuições para a área da educação. Afinal, estão alicerçadas na autonomia e no protagonismo discente, tendo como foco o desenvolvimento de competências e habilidades, com base na aprendizagem colaborativa e na interdisciplinaridade. Nesse sentido, uma das opções que pode também contribuir nesse processo são os espaços híbridos digitais online que são inteiramente configuráveis e que vamos conhecer a seguir.

Hibridismo tecnológico digital

O segundo percurso citado diante desse roteiro apontado pelas narrativas dos nossos docentes que caminham entre as tecnologias digitais e a gamificação, que foram proporcionadas pelas redes de acesso à informação, desencadeia no hibridismo tecnológico digital, compreendido como espaços virtuais que proporcionam a reprodução da vida real, interação, comunicação, convívio.

Sendo assim, ao questionar sobre quais são as tendências para as universidades

comunitárias em termos da oferta de cursos, da organização curricular e de experiências pedagógicas no atual cenário da educação superior diante das tecnologias digitais, eis que os professores sinalizam, em suas respostas, que não basta a inovação, nem os currículos inovadores, mas apostam no hibridismo tecnológico digital.

O espaço virtual configurável, em que cada participante cria seu ambiente e seu usuário (avatar) para a interação e o compartilhamento de conhecimentos, não suprime a educação presencial, muito menos a EaD e a híbrida. Estas integram-se, ampliando e oportunizando experiências através de projetos entre instituições e cursos de maneira interdisciplinar, o que pode ser oferecidos para todos os níveis de ensino, para todas as idades, para públicos externos. Até mesmo no processo de internacionalização do ensino, esses espaços podem ser apresentados, integrando redes, criando dimensões para o acesso à educação, como possibilidades de comunicação e agregação, trabalhando com múltiplas linguagens envolvidas no metaverso.

Segundo a narrativa da Profe16, ela, desde 2005, desenvolve pesquisas com metaverso por compreender ser promissor e também trabalha com as tecnologias emergentes.

Segundo Backes (2013, p.8), o conceito do hibridismo tecnológico digital diz respeito aos espaços digitais configuráveis em construção. Aborda a formação do educador, concebendo as Tecnologias Digitais entendidas como espaço, enquanto representação das relações, estruturado pelo momento vivido, em processos e funções pertencentes ao espaço. Para Backes (2013, p.5), o ECoDI é um espaço de convivência digital virtual, que consiste num hibridismo tecnológico digital onde o fluxo de interação e comunicação ocorre de maneira textual, oral, gestual e/ou gráfica. Cada ECoDI é composto por um determinado hibridismo tecnológico digital, considerando a congruência dos participantes com as TDs.

Assim, segundo Backes (2013, p. 5), as tecnologias digitais são espaços digitais virtuais que possibilitam a ação, a relação, a interação e o compartilhamento das representações dos seres humanos. Tais espaços também se inscrevem como próprios e particulares a cada grupo social e potencializam as ações para que os seres humanos, ao buscar a compreensão das ações, atribuam significados e sentidos outros a elas.

Os demais professores - Profe8, Profe6, Profe16 e Profe23 - apostam no ensino híbrido mesclado aos espaços virtuais digitais ao mesmo tempo que com o amplo acesso aos recursos tecnológicos e internet. O Profe8 investe “nas modalidades de ensino híbridas e centralidade na atuação do professor.” Essa ideia vem ao encontro do Profe6, que reflete sobre: “Diluir as barreiras entre presencial e EaD, unir o melhor destas duas realidades numa proposta inovadora. Reorganizar as matrizes pensando no potencial do digital e na necessidade do presencial.”

Já o Profe16 descreve reflexões sobre o acesso às tecnologias através de políticas públicas que facilitem o aprendizado para o nosso aluno e diz: “Penso que devemos nos preocupar com o acesso às tecnologias e a conexão à *internet*, por meio de políticas públicas que possam suprir a necessidade dos estudantes.” Nesse relato do docente, podemos perceber a relevância de termos essas facilidades

de acesso cada vez mais próximas, pois sem elas se inviabiliza o processo de se trabalhar com qualquer tecnologia online, uma vez que precisamos incluir o discente nesse cotidiano nos dando conta de que nem todos são incluídos nesse processo.

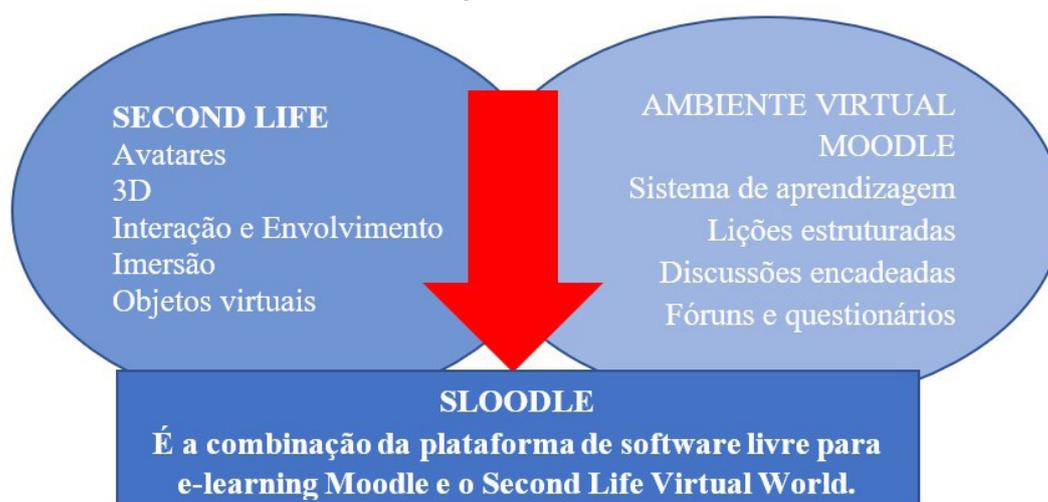
Como exemplo de espaços configuráveis, de ambientes imersivos que podemos utilizar em sala de aula para enriquecer os processos de ensino e aprendizagem, destacam-se:

Second Life: é um jogo em um mundo virtual tridimensional (3D) no qual os estudantes podem ser os participantes que são pessoas reais e os lugares são construídos por essas pessoas (SECONDLIFE, 2022). Trata-se de um *software* proprietário do tipo *open source*, gratuito, que proporciona a interação, a troca de experiências e o convívio.

OpenSimulator (ou OpenSim): Trata-se de um servidor multiplataforma de código aberto, que fornece um mundo virtual tridimensional (3D), que é muito semelhante à proposta do *Second Life*. Por tratar-se de uma plataforma de código aberto, desenvolvido na linguagem C#⁹, distribuído sob licença BSD¹⁰, permite aos seus desenvolvedores personalizar, configurarem seus respectivos mundos (OPENSIN, 2022).

OpenWonderland: Consiste em uma composição de um conjunto de ferramentas. É um kit de código aberto na linguagem Java para criar mundos virtuais 3D colaborativos. Nesses mundos, os usuários podem se comunicar com áudio imersivo e de alta fidelidade, compartilhar aplicativos e documentos de *desktop* ao vivo e conduzir negócios reais, para a construção de mundos virtuais 3D colaborativos. Essa é uma ferramenta em constante desenvolvimento ativo, não um produto final, conduzido pela organização sem fins lucrativos *Open Wonderland Foundation*, que conta com um time de desenvolvimento pequeno e se mantém de doações (OPENWONDERLAND, 2022).

Figura 20 - Sloodle



Fonte: Sloodle (2022).

⁹ C# é uma linguagem de programação multiparadigma criada pela Microsoft.

¹⁰ A licença BSD é uma licença de código aberto inicialmente utilizada nos sistemas operacionais do tipo *Berkeley Software Distribution*.

Sloodle: é um projeto *Open Source* que compartilha informações úteis, ferramentas desejáveis para apoiar a educação em mundos virtuais, facilitando o ensino conforme representado na Figura 20, trata-se de um ambiente de integração (*mashup*) entre o ambiente *Moodle* e o *Second Life*. Permite que uma disciplina disponibilizada via *Moodle* possa se juntar a uma aula interativa 3D com todos os seus recursos do Ambiente Virtual disponíveis para estudantes no mundo virtual. (SLOODLE, 2022).

O *Sloodle* oferece a possibilidade de apoio e gestão à aprendizagem, oferecendo recursos do LMS¹¹ baseado na web (Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem, também conhecido como VLE ou *Virtual Learning Environment*) com interação 3D, multiusuária de maneira virtual, baseado em tecnologia de jogo segundo *Sloodle* (2022).

Como tendência, podemos passar a ver uma educação baseada nessas propostas dos ambientes já citados. Ou seja, temos esses espaços de convívio configuráveis que apresentam outras derivações sempre em desenvolvimento por se tratar de código aberto. E, pela evolução desses espaços online através dessas plataformas com as quais nos conectamos via computador, surgem também os ambientes virtuais imersivos. Estes são compostos dessas tecnologias digitais e podem trazer para sala de aula, experiências reais como se estivéssemos, nós mesmos, no local de imersão através de nossos avatares, de maneira interativa.

Mundos digitais: ambientes virtuais imersivos

Nos últimos anos, com a rápida e significativa expansão constatada quanto à utilização das tecnologias no contexto educacional (TAROUCO; SILVA; HERPICH, p. 5, 2020), assegurando possibilidades de aplicação dos recursos computacionais como elementos de apoio aos processos de ensino e aprendizagem, têm se oferecido, aos docentes, alternativas a serem exploradas. Dentre essas cito algumas, como: Manipulação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem; atividades gamificadas; recursos de Realidade Virtual; Realidade Aumentada e aplicações para dispositivos móveis. A própria expansão da modalidade *online* tem contribuído para modificar o processo de ensino e aprendizagem e, com isso, na implementação dos Mundos Virtuais como alternativa a ser empreendida e que envolve a computação ubíqua.

Dentre as características desses espaços virtuais, estão: imersão, colaboração, comunicação e interação. Através da escolha de trilhas de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de competências, como da autonomia, essa proposta torna os estudantes ativos na exploração de outras oportunidades de aprendizado no Mundo Virtual.

¹¹ LMS é uma plataforma de Gestão da Aprendizagem disponibiliza uma série de recursos, síncronos e assíncronos, que dão suporte ao processo de aprendizagem, permitindo a sua planificação, implementação e avaliação.

Os ambientes digitais imersivos virtuais são representações ou simulações que, segundo Soto (2013), que realizou estudos para identificar quais modelos de *design* instrucional (DI), são atualmente mais utilizados no projeto de instrução do mundo virtual, permitem a utilização da tecnologia para apoiar as experiências de aprendizagem desejadas para os discentes. O estudo revelou que havia pesquisas atuais limitadas sobre como esses modelos estão sendo usados para desenvolver instrução em ambientes do mundo virtual. Mas descobriu que análise, *design*, desenvolvimento, implementação e avaliação, que constituem o modelo (ADDIE), é um processo mais comumente usado para o projeto de instrução no mundo virtual.

Os ambientes imersivos virtuais contemplam os simuladores e os games porque não se limitam mais ao espaço de uma tela. Portanto, os ambientes virtuais imersivos são aqueles que ultrapassam as barreiras do espaço físico para o virtual, permitindo que a interação aconteça estando o sujeito imerso em uma realidade simulada. O engajamento dos usuários torna-se muito maior, pois são criadas oportunidades para interação entre conteúdos por meio de imagens virtuais atraentes através dos dispositivos de realidade virtual e aumentada, proporcionando experiências que mesclam o mundo real com o mundo virtual.

Soto (2013) destaca que os mundos virtuais oferecem um dos ambientes de aprendizagem mais robustos para interações e experiências sociais complexas de texto, gráfico e voz, representando, assim, contribuição potencial para o campo da Educação (SOTO, 2013, p. 1). Nesse sentido, Soto (2013) fornece uma definição mais ampla, ao afirmar que os

Mundos Virtuais são simulações computadorizadas que oferecem um espaço gráfico tridimensional 3D que são representações do mundo real ou ambiente físico em que os usuários podem interagir entre si e manipulando o ambiente modificando e criando objetos. (SOTO, 2013, p. 1).

As considerações de Soto (2013) apresentam o entendimento de que os Mundos Virtuais podem ser considerados ambientes gráficos simulados por computador, nos quais os seres humanos convivem com outros usuários. Segundo Tarouco, Silva e Herpich (2020) esse convívio pode ser realizado por meio de representações gráficas com traços humanos, os chamados avatares. Os espaços podem ser uma réplica de um lugar físico existente ou um lugar imaginário ou mesmo lugares que são impossíveis de se visitar no plano real em virtude do alto custo e/ou questões de segurança. Normalmente os usuários podem navegar em todo o cenário disposto no ambiente, interagir com objetos (tocar, guardar, empurrar itens etc.) ou conversar com outros usuários do Mundo Virtual. Esses avatares podem estar relacionados a objetos como vestimentas, carros, prédios, entre outros tipos de elementos.

Os primeiros ambientes virtuais já não atendem às expectativas dos usuários, que tendem a ser orientados ao processo, são estáticos e lineares (SOTO, 2013). Algumas instruções em *designers* adotaram abordagens construtivistas para orientar o *design* e o desenvolvimento do mundo virtual. Dessa forma,

Na educação, mundos virtuais oferecem oportunidades de aprendizagem únicas, como contextos e atividades reais e precisas para aprendizagem experiencial, simulação, modelagem de cenários complexos, interação social e oportunidades para colaboração e aprendizagem cooperativa que não pode ser experimentada em outras modalidades de aprendizagem. (SOTO, 2013, p. 1).

No campo de experiências com essa modalidade de educação, uma universidade americana criou uma sala de aula imersiva com ambientes virtuais e inteligência artificial, *Rensselaer Polytechnic Institute*, universidade com sede em Nova York, conforme Figura 21.

Figura 21 - Ambiente Virtual Imersivo da Universidade americana, de Nova York



Fonte: Carvalho (2019).

O projeto foi desenvolvido com a *International Business Machines Corporation (IBM) Research*, a instituição lançou o *Mandarin Project* para o ensino da língua, oferecendo aulas de mandarim em um ambiente virtual 360°, com uma imersão pelas ruas, restaurantes e mercados. Durante as aulas, os discentes podem conversar com vendedores, pedir comida e interagir online, em Pequim, com chineses. As conversas são feitas em tempo real graças aos diferentes recursos de Inteligência Artificial que entendem e respondem às dúvidas dos discentes. Os microfones usados pelos participantes das aulas são conectados diretamente aos algoritmos de reconhecimento de fala.

Segundo Carvalho (2019), nesses ambientes são espalhadas câmeras que rastreiam os movimentos dos discentes. Ao apontar para um objeto, por exemplo, os assistentes virtuais explicam, em chinês, o que é e qual a função dele. Algumas perguntas sobre a história de um determinado local ou prato são respondidas com base em informações da Wikipedia. Durante as aulas, a solução ainda

identifica o tom de voz dos discentes, corrigindo pronúncias. A intenção é transformar a educação, redefinindo a compreensão do que pode ser um ambiente de aprendizagem.

Dessa maneira, busca-se apresentar uma visão referente às principais características, benefícios e desafios que estão presentes na docência via recursos e mundos virtuais. Para tanto, migrar do ensino tradicional para as tecnologias digitais, envolvendo mundos virtuais é ainda um desafio, mas uma tendência de um futuro próximo. Contudo é preciso reconhecer que nada disso funciona sem um humano docente que planeja a utilização criativa dos recursos, que dispõe de práticas inovadoras, que observa, no seu contexto de atuação, as possibilidades mais promissoras de ensino e aprendizagem a seus alunos.

Nessa perspectiva, destaco estes sites e ferramentas com ambientes virtuais imersivos que podem ser alternativas a processos educativos baseados em exploração de ambientes virtuais imersivos:

Sky Map: trata-se de um aplicativo de realidade aumentada, um mapa celestial que mostra objetos como estrelas, constelações, galáxias, planetas ou a lua da Terra¹².

Capela Sistina: visita a Capela Sistina, em um museu virtual em que poderá conhecer todos os detalhes daquele espaço real¹³.

Por fim, pontuo o fato de que algumas das universidades comunitárias trabalham com as unidades de aprendizagem (UAs) do catálogo Sajah, as quais também foram apontadas nas narrativas dos participantes de minha pesquisa. Em suas narrativas, aparecem o *Slash*, que também são conteúdos com recursos diferenciados; o *Imersys*, que proporciona aos alunos experiências imersivas através de práticas em que os estudantes podem fazer um tour virtual 100% *online* e interativo por um espaço virtual, como, por exemplo, por um hospital de referência, um museu ou até pelos corredores da própria instituição de ensino. Além desses recursos também temos laboratórios virtuais *Algetec*, que, segundo a Plataforma A (2022), são algumas das soluções voltadas para o ensino superior que simulam o ambiente real e proporcionam ao aluno a execução de experimentos de maneira *online*. Para tanto, utiliza-se de réplicas com alto grau de fidelidade ao laboratório físico tradicional, as quais proporcionam essa imersão em ambientes virtuais para algumas atividades tanto no computador pessoal como no celular; essas imersões também podem ser inseridas no ambiente virtual *Moodle* como apoio ou na Plataforma A.

As tecnologias emergentes serão aceleradas pelo 5G, segundo Gartner (2022), líder mundial em pesquisa e aconselhamento sobre tecnologia, realizou o estudo das principais tendências para 2023, entre elas estão, a IoT (Internet das Coisas) social, legal e ética, bem como experiência do usuário de IoT (UX). Apontam também para o aumento do uso da inteligência artificial, que simula a inteligência humana. Surge também, a Internet dos Comportamentos (IoB). Trata-se da análise de dados dos

12 Para saber mais acesse o link: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.stardroid&hl=pt_BR%20

13 O acesso é dado através do link: http://www.vatican.va/various/cappelle/sistina_vr/index.html

comportamentos para entender como, por que e quando as pessoas usam a tecnologia para tomar decisões. Uma outra tendência são os Tokens não fungíveis (NFTs) são ativos digitais, como obras de arte, que pertencem a um blockchain e não podem ser clonados. Também se evidencia a solidificação do metaverso refere-se ao espaço virtual, tridimensional e focado na conexão social. Nesta “rede integrada de mundos virtuais 3D”, as pessoas podem socializar, jogar e trabalhar juntas. Aumento da compra e venda de informações e transmissão de dados. Uma outra tendência é a computação de borda computação (edge computing) para a IoT na qual, vem sendo desenvolvida significando mais velocidade na comunicação considerando que possui autonomia no processamento de dados e não sobrecarrega o servidor. Outro ponto é inovação em sensores, chips, superchips.

Como resultados desse nono capítulo, fica o registro para um futuro próximo o de pensarmos que:

- » O potencial inovador das comunitárias é enorme e devemos explorá-lo;
- » O custo ainda é elevado para o desenvolvimento de tecnologias livres e colaborativas, apesar do reconhecimento de que elas poderiam expandir as possibilidades de aprendizagem e talvez serem coordenadas por grupos de pesquisas com o incentivo governamental;
- » É consensual que as tecnologias farão parte dos contextos de ensino que facilitarão o trabalho docente e discente;
- » Fortalecimento das comunitárias através de Políticas públicas considerando a desigualdade social de acesso aos recursos;
- » Teremos que repensar a educação, a docência enquanto criação, aprendizagem ao longo da vida;
- » Planejar os ambientes de ensino e aprendizagem, considerando a incorporação de tecnologias inovadoras;
- » Em um futuro próximo as Comunitárias podem compartilhar tecnologias e resultados em pesquisas.

Diante de todas essas tendências futurísticas se chega à conclusão inegável de que no futuro estaremos mais conectados, que a Alice talvez esteja em um avatar em um mundo virtual interagindo conosco em outros espaços virtuais, também em um mundo real inserida pela realidade aumentada por tecnologias de onipresença, talvez tenha uma casa com sensores, que controlam luz, umidade, temperatura, abrir e fechar portas, janelas, sítios. E, talvez através de um espelho de reconhecimento facial ela receba dicas para sua maquiagem, e em sua cozinha, ao aproximar-se da geladeira, ela possua um menu de opções em que escolhas serão feitas para sua dieta, adequadas para sua saúde, para seu peso e a Alice nunca mais estará perdida, pois estará ligada aos sistemas de localização.

Finalizando esse capítulo fica o registro de que são importantes as considerações sobre o uso de tecnologias uma vez que por si só não atuam, não sendo metodologia ativa de aprendizagem. Esse é um aspecto que precisa ser compreendido também para nos questionarmos que apropriação queremos fazer das tecnologias digitais nas IES comunitárias. São apresentadas inúmeras possibilidades para a educação contemplar a presença das tecnologias digitais, do hibridismo tecnológico aos ambientes imersivos. Portanto, o estudo nos brinda com múltiplas e diversas possibilidades metodológicas, e também nos remete para outras pesquisas futuras, tais como: Verificar se as instituições do COMUNG, tem em sua essência o protagonismo, se posicionam frente a essas possibilidades, se irão incorporar as novas tendências, talvez construir seu próprio caminho metodológico?

No próximo capítulo, procuro trazer alguns fechamentos. Resgatando os objetivos da pesquisa, apresento resultados principais, considerações com relação às ideias e reflexões que emergiram da pesquisa, explorando também reflexões provocadas pela problemática investigada muitas das quais, ainda que dispersas, já estão relatadas em nosso texto.

Considerações Finais

*Sigo o farol, a luz me aquecendo
A bússola, já faz sentido,
Meu destino, seguindo a contento.
Me resta novos rumos, a areia, o mar, o vento.
(SILVEIRA, 2020)*

A educação é um caminho que nos direciona, por novos rumos, junto à utilização das tecnologias digitais que qualificam nossas práticas enquanto docentes e que nos remetem a viajar, por uma longa estrada, em pensamentos pelos quais atravessamos momentos difíceis, outros floridos. Alguns momentos fazem-nos experienciar, colaborar, compartilhar as vivências docentes tanto em aula como em grupo, pois esse conjunto cria perspectivas de um olhar educacional capaz de significar, ressignificar ou reconfigurar o que somos, valorizando o humano em sua individualidade e no coletivo. Esse capítulo se configura para mim como um farol que ilumina ao longe a trajetória percorrida. Assim, proporciona voltar sobre os caminhos para compreender que sempre teremos uma nova caminhada possível a partir de cada momento vivido e aqui relatado. Proporciona, ainda, sondar outras rotas, talvez diferentes dessas que realizei e que nos trouxeram para um determinado percurso escolhido, visibilizando novos rumos, em que o ponto de partida estava dado, mas não o de chegada.

O presente estudo contribuiu para (re)pensar uma série de questões com relação aos discursos educacionais, aos novos modos de ser docente em contextos de envolvimento com as tecnologias digitais. Necessitando de um novo olhar, procurando perspectivas ou combinações possíveis para as articulações conceituais que geram estranhamento, justifico minha escrita como essa vontade de saber, de atualizar-me, de expor-me no entrelace das vivências pessoais e acadêmicas.

Trazer as tecnologias para educação desafia-nos a sermos seres com características professorais singulares, que não seria diferente diante das tecnologias digitais, em que nos sensibilizamos em meio às nossas práticas, pois também nelas são realizadas trocas, envios e recepções de saberes. Através das interações somos capazes de interpretar, por meio das experiências educacionais, nossos modos sensíveis à maneira de conduzirmos nossas práticas docentes.

A pesquisa que deu origem a minha tese permitiu o entendimento do que não se conceitua, mas se experiencia e assim, ao praticar, é como se fosse um desafio de mediar o que conhecemos e fazemos a partir do que conceituamos. Escutar nossas singularidades é como ouvir passos firmes, em sinfonia ou orquestra, que nos toca e que precisamos nos afinar, interpretar, fazendo parte da compreensão humana do que somos e do que nos constitui.

Como resultados, enquanto estudo solitário e diante de tantos caminhos percorridos em trânsito, eu novamente me percebo no ponto de chegada, na possibilidade de pesquisar a educação por meio das tecnologias digitais, pois estas proporcionam a interação real por onde perpassam as emoções, os sentimentos, silenciados em alguns momentos pela não existência da interação. Através da interação humano-computador, tanto em espaços presenciais como nos espaços virtuais, existe um humano que é protagonista, docente, engajado em qualificar suas ações pedagógicas, engrandecendo e fazendo brilhar as instituições de ensino.

Cada vez mais surgem tecnologias na área da Educação. Entretanto, o desenvolvimento de suas aplicações possíveis é de grande complexidade, podendo auxiliar, ou não, os usuários em diversas tarefas no cotidiano, cientes de estarem abertos a qualquer mudança.

Transitar por diferentes caminhos educacionais desacomoda, proporciona possibilidades como a troca de relatos de experiências na utilização de diferentes ferramentas tecnológicas e suas dinâmicas. É inegável que a sala de aula é substituída por espaços virtuais de interação e que a presencialidade é substituída por acessos, mas é um fato os recursos tecnológicos de comunicação são realmente capazes de diminuir distâncias, ampliar conhecimentos, através da conexão, da interação, da virtualização da escrita, do som e do vídeo, proporcionados pelos espaços virtuais.

Com relação aos objetivos do estudo, ao descrever através das narrativas os modos de ser docente nas diferentes modalidades de ensino, identificamos metodologias e práticas pedagógicas e também problematizamos a aprendizagem por competências na perspectiva das modalidades educacionais por meio das tecnologias digitais. Considero ser um caminho com um longo percurso, inquietante, pois ambas proporcionam criação, reinvenção e inovação, em que os docentes estão em um processo de transição.

Segundo as narrativas, o público do presencial é distinto. Alguns dos docentes relatam que gostam da interação no presencial, do olho-no-olho, proporcionando discussões e trocas de maneira diferenciada, e que nesse contexto o vínculo com os estudantes acaba sendo maior. Alertam, todavia, que talvez isso ocorra também por dificuldade dos professores em se apropriarem dos sistemas e de alguns recursos tecnológicos digitais adequados às metodologias; sendo que essa falta de fluência digital pode acarretar fragilidades nos processos de ensino e de aprendizagem.

Comparando ambas as salas, virtual e presencial, compreendemos a “materialidade” das duas, tendo como principal diferença, a noção de tempo. No EaD, tudo é muito mais rápido, e assim os cursos EaD podem apresentar organização modular e temporalidade trimestral e ocorrem através da interação. Os docentes participantes também citam como tendência a modalidade híbrida que já estamos vivendo, pois atualmente já não somos tão presenciais. Suas narrativas dão conta de que após o momento pandêmico, que ainda aguardamos encerrar-se, retornamos aos nossos locais de trabalho sem exercermos nosso trabalho da mesma forma que no período anterior, até porque o vírus ainda nos assombra. Isso também mostra que as fronteiras entre as modalidades estão bastante flexíveis, mas que já não somos totalmente presenciais.

Quanto ao primeiro objetivo: investigar os modos de ser docente nas diferentes modalidades de ensino, evidenciou-se que trazer as tecnologias para a educação desafia-nos a sermos seres com características professorais singulares, e que nos sensibilizamos em meio às nossas práticas, pois também nelas são realizadas trocas, envios e recepções de saberes. Através das interações somos capazes de interpretar em qualquer uma das modalidades. Por meio das experiências educacionais, acessamos nossos modos sensíveis ler e compreender o mundo e a partir dessa sensibilidade vamos vivendo as diversas maneiras de conduzirmos nossas práticas docentes nas diferentes modalidades e assim nos reconfiguramos.

Quanto ao segundo objetivo que era o de conhecer metodologias e práticas pedagógicas de ensino percebo que as metodologias ativas, aprendizagem por competências, curricularização da extensão, Ambiente Virtual, *Google Education*, recursos tecnológicos digitais, promovem a aprendizagem do estudante de maneira significativa.

Sendo assim, quanto ao terceiro objetivo: problematizar a aprendizagem por competências na perspectiva das modalidades educacionais e das tecnologias digitais nas universidades comunitárias, percebeu-se que a aprendizagem baseada em competências consiste em um formato de ensino disruptivo. Ou seja, um ensino que eleva os estudantes ao protagonismo e ao envolvimento em projetos integrando as chamadas metodologias ativas. Torna-se inquietante, pois proporciona criação, reinvenção e inovação, numa condição em que os docentes estão diante desse processo de transição promovendo o conhecimento.

Deste modo, ao voltar o olhar para a problemática de pesquisa com a qual me perguntava “como os docentes descrevem, nas suas narrativas, os modos de exercer a docência diante das diferentes modalidades educacionais na perspectiva das tecnologias digitais”, penso que foi e continuará sendo inquietante e complexamente desafiador compreender como se reconfiguram esses profissionais e seu entorno. Fica aqui o registro de que as Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES) do COMUNG, por sua própria constituição, são consideradas modelos inovadores, reconhecidas pelo grande potencial criativo. Ao analisar a trajetória das ICES do COMUNG, além do caráter comunitário e da importância do papel social junto à comunidade, evidenciou-se uma forte inserção regional, pois buscam desenvolvimento regional, sendo referência de formação profissional e desenvolvimento de tecnologias. Atuam, por meio de parcerias com diferentes entidades, comunidade e empresas, com vistas à transformação social, apostando que o compartilhamento de experiências, de pesquisas e de tecnologias as fortalecem e tornam mais cooperativamente competitivas. Quanto às reconfigurações docentes, é inegável a qualificação do quadro das comunitárias cuja maioria dos docentes têm formação a nível de doutorado. Além disso, 62% possuem mais de 13 anos de experiência docente, sendo que grande parte atua nas três modalidades, reconhecem a importância das tecnologias inseridas em diversos contextos e também de trabalhar com as metodologias ativas, metaverso, ambientes configuráveis, ambientes imersivos virtuais, etc. Os docentes consideram, acima da inovação e das tecnologias, a

importância do desenvolvimento de propostas curriculares mais atraentes e do seu engajamento não apenas nas ações de trabalho, mas também na sua constante atualização, que desenvolvem a partir de um brilhante trabalho que vem sendo implementado pelos respectivos NAPs, sem os quais pouco ou nada aconteceria em termos de reconfigurações docentes.

Confesso que chamou minha atenção o fato de que na primeira etapa da pesquisa foram buscadas as narrativas de 21 professores de 14 universidades, mas somente 13 delas participaram. Assim como, na segunda etapa, com perguntas mais específicas, apenas 6 participaram. Mas esse é um processo compreensível, considerando o momento difícil, do ponto de vista social e econômico da própria gestão, vivido por essas instituições. Como um perfil similar dessas IEs podemos destacar que as universidades comunitárias, de maneira geral, têm forte inserção regional, por meio de parcerias com diferentes entidades, comunidade e empresas, com vista à transformação social. Ao analisar as trajetórias dessas universidades, fica evidente o desenvolvimento regional por elas proporcionado, ao atuarem no tripé do ensino, da pesquisa e da extensão. Como perfil, por suas próprias características, elas são reconhecidas como IEs inovadoras. Elas são, na sua maioria, de extrema importância para suas regiões, pois prestam serviços à comunidade, ligadas aos Coredes (Conselhos Regionais de Desenvolvimento) e assim buscam promover o desenvolvimento regional, estando presentes nas causas sociais. Também na sua maioria, as ICEs Comunitárias são referência no ensino superior, pois têm o compromisso de contribuir com a comunidade, fazendo isso não só por meio da formação universitária dos diferentes cursos como os de licenciatura, mas pelos muitos empregos dos polos tecnológicos e pelo atendimento em saúde. Através da curricularização da extensão, têm atuado fortemente junto às comunidades.

Como podemos perceber, a maioria dos nossos docentes trabalham nas três modalidades de ensino. Um deles destaca que cada uma dessas modalidades requer um planejamento adequado ao tempo, aos espaços e às mediações, que são diferentes. Os públicos são distintos, principalmente no que diz respeito ao tempo de dedicação aos estudos em todas as modalidades, mas que cada uma delas apresenta seus desafios e potencialidades. Alguns professores relatam que apreciam o contato com o discente no presencial e que o grande desafio é envolver o discente, engajar e fazer a interação no EaD. Ainda salientam que o presencial continua sendo a alma da universidade, que essa modalidade permite mais interação, debate, trocas de maneira diferenciada e entendem que, na presencial, o vínculo com os estudantes acaba sendo maior. Um aponta a dificuldade dos professores em se apropriarem dos sistemas, das metodologias de cada modalidade. A falta de fluência digital docente sugere fragilidades nos processos pedagógicos. Dois deles citam que a tendência é a modalidade híbrida, mas concordam que, depois da pandemia, as fronteiras entre as modalidades estão bastante flexíveis. Antes era claro o entendimento das modalidades devido ao estar ou não juntos, mas o híbrido, passando a ser parte do presencial, quase exclui o 100% presencial junto ao aluno se é que em algum momento houve 100% de presencialidade.

Os docentes trazem suas experiências atuais de formação de professores a partir dos NAPs nos quais atuam, sendo que a maioria são baseadas na intencionalidade pedagógica e nas necessidades de cada instituição de ensino. O apoio dado através dos NAPs direciona para um leque de possibilidades de suporte, de assertividade com relação às metodologias, às ferramentas, aos instrumentos, e conseqüentemente nos prepara para enfrentarmos os problemas institucionais com mais facilidade, tendo em vista a identificação das necessidades.

Os docentes narraram que o momento pandêmico foi difícil para todos principalmente com relação aos aspectos financeiros enfrentados de maneira geral. A docência passou por uma reinvenção após a pandemia, esse processo de virtualização das aulas foi acelerado e com isso surgiram novas maneiras de ensino, o que trouxe o desafio aos docentes de como ensinar nesse novo contexto. As reflexões giram em torno do que poderia ser mais interessante presencialmente, o que podemos fazer de modo virtual. A grande aposta está no ensino híbrido, pois se reconhece a dificuldade dos estudantes com relação ao tempo, descolamento e também de que alguns momentos podem ser mais produtivos se o professor fizer em casa no seu tempo.

Em uma segunda etapa da pesquisa, com apenas 6 (seis) docentes, estes apontam alguns recursos digitais em que a maioria dos docentes citaram o ambiente virtual como recurso institucional, *Canvas*, *Softwares* de interação; sistemas de videoconferência, o próprio *Google Meet*, que também é um recurso para interação em tempo real, ferramentas *Google Education* que faz parte do pacote de assinaturas do *e-mail* institucional das comunitárias como uma solução para proporcionar a interação e a colaboração e que envolvem editores colaborativos, *Classroom*, *Google Forms*, *Google Doc*. As comunidades de prática também são um recurso de interação *online* em tempo real. Podcast, vídeos, *padlet*, *kahoot*, *mentimeter*. As redes sociais, *e-books*, tecnologias de compartilhamento, jogos *on-line*, gamificação, ambientes híbridos digitais, ambientes imersivos virtuais, metaverso, multimídias que são tendências para os próximos anos além de outros recursos que são utilizados para EaD que são a *Blackboard* hoje Plataforma A, *Collaborate* que permite a videoconferência, Laboratórios *Algetec* que são laboratórios virtuais, conteúdo *Slash*, além das UAs que são conteúdos com vários recursos que fazem parte do EaD, ferramentas com as quais podemos promover a interação entre os participantes utilizando tais recursos.

Um desafio para o docente é se adaptar às transformações e mudanças no âmbito das tecnologias, suas demandas e expectativas da sociedade atual, criando condições de interação entre a articulação dos “saberes” e à docência no processo da construção do conhecimento nos diversos contextos de modalidades de ensino, decorrentes de situações de aprendizagem e das tecnologias emergentes. As mudanças significativas na Educação só ocorrem quando nós nos deparamos com docentes engajados nesse processo e reconfigurados.

Ao nos reportarmos para as tendências futuras, um ponto destacado é o potencial inovador das instituições comunitárias para o desenvolvimento de tecnologias livres e colaborativas, que

expandem as possibilidades de aprendizagem que poderíamos coordenar por grupos de pesquisas, bem como o incentivo governamental. Perspectiva que deve se manter: as tecnologias farão parte dos contextos de ensino que facilitarão o trabalho docente e discente, contudo sua apropriação carece de políticas públicas, considerando a desigualdade social de acesso aos recursos, para promover a exploração adequada desses instrumentais a todos. Potencial de aprendizagem a tecnologia tem, mas a questão-problema é a abrangência de utilização e o acesso.

Um outro aspecto importante apontado como tendência é de que teremos que repensar a educação, a docência enquanto criação, inovação no processo de ensino aprendizagem ao planejar os ambientes, considerando que o uso de tecnologias inovadoras será um diferencial importante para instituições de ensino, pois se estima uma ampla incorporação de tecnologias cada vez mais inovadoras, independentemente do ensino ser presencial, síncrono ou EaD. No entanto, não basta ter os recursos tecnológicos; é importante conhecer profundamente pedagogia universitária e ousar na construção de currículos integrados, superando a lógica disciplinar, para que essas tecnologias possam efetivamente contribuir na construção de conceitos, de conhecimentos e de novas tecnologias. Como solução fica o registro de que as instituições de ensino superior comunitárias são um grupo forte que podem compartilhar tecnologias e resultados em pesquisas para se tornarem competitivas diante do mercado.

Resumidamente, quanto aos principais destaques da pesquisa, salientamos que as IEs Comunitárias do COMUNG, por sua própria constituição, são consideradas modelos inovadores. São instituições reconhecidas pelo grande potencial criativo e inovador. Além do caráter comunitário, da importância do seu papel social junto à comunidade, evidenciou-se, nas narrativas dos docentes participantes de minha pesquisa, uma forte inserção regional, pois elas buscam o desenvolvimento da região na qual se localizam. Além disso, também são referência em formação profissional e desenvolvimento de tecnologias, pois atuam por meio de parcerias com diferentes entidades, empresas e comunidade em geral, com vistas à transformação social. As IEs Comunitárias apostam que o compartilhamento de experiências, de pesquisas e de tecnologias pode fortalecê-las e torná-las mais competitivas.

Quanto aos docentes, é inegável a sua qualificação, sendo destaques em diversas pesquisas e também na participação em editais. A maioria dos docentes que participaram dessa pesquisa possui doutorado, 62% estão com mais de 13 anos de experiência docente, todos atuaram ou atuam nas três modalidades de ensino e reconhecem a importância das tecnologias inseridas em diversos contextos de seus fazeres docentes. Suas narrativas mostram a aposta em trabalharmos com as metodologias ativas, metaverso, ambientes configuráveis, ambientes imersivos virtuais, destacando que o desenvolvimento de propostas curriculares mais atraentes e o engajamento profissional estão acima da inovação e das tecnologias. Por essas razões vivem em constante atualização – reconfiguração – através das diferentes alternativas de formação continuada propostas e realizadas a partir dos NAPs.

A discussão iniciada neste estudo buscou trazer algumas reflexões e apontar caminhos considerados importantes para compreensão de relações entre tecnologias e atuação docente em

instituições de ensino superior. Tratamos de concepções de educação, da docência e da transformação digital que vêm envolvendo as universidades comunitárias nos últimos anos, trazendo as principais tendências tecnológicas. Procuramos pensar na tecnologia acompanhada de uma humanização necessária e cada vez mais crescente, devido à valorização do docente, humano, comprometido e envolvido nesse processo. Nessas reflexões, também buscamos não esquecer da desigualdade social existente e que faz diferença e causa preocupações entre os docentes.

Inspirada pela Teoria da Complexidade, de Edgar Morin, tentei mapear caminhos e traçar os meus percursos de compreensão, entendendo e (re)construindo passos nesse encontro entre educação, reconfigurações da docência e tecnologias digitais, na intenção de integrá-las para que caminhem próximas em busca da realização e da transcendência dos limites da produção de conhecimentos em torno dos modos de ser docente na atualidade e, assim, possam contribuir para concepções do devir humano no mundo.

Pensando em estudos futuros ficou a curiosidade em investigar o potencial inovador dos nossos docentes, da docência enquanto criação, em universidades comunitárias. Ou seja, analisar a possibilidade de compartilharmos nossas pesquisas entre as nossas universidades comunitárias, unificando e potencializando nosso conhecimento e assim, nos fortalecendo.

Finalizando essas considerações gostaria de imaginar, levando também nosso leitor, para o mundo virtual, um espaço de convívio com integração, inclusão, interação, colaboração entre a Alice, a Rainha Vermelha, o dragão, o Coelho, o chapeleiro Maluco, a Lebre de março em avatares. Absolutamente tudo se assemelhando a Alice no país das maravilhas, mas estaríamos como docentes, partícipes do cenário, até mesmo na condução da história, em que o espectador se transformaria em protagonista das cenas nas mais diferentes versões levando a educação, nesse gesto inovador e sensível, para as mais diversas pessoas e contextos.

Referências

ABRUC. **Associação Brasileira de Ensino Superior**. Disponível em: <<http://www.abruc.org.br/>>. Acesso em 02 de abril de 2020.

ALVES, Rubem. Gaiolas e Asas. **Folha de São Paulo**. Disponível em:< <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0512200109.htm>>. São Paulo, quarta-feira, 05 de dezembro de 2001.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BACICH, Lilian; MORAN, José. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, nº 25, junho, 2015, p. 45-47. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf>>. Acesso em: 08 Set 2019.

BACICH, Lilian, NETO, Adolfo Tanzi, TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido**: Personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACKES, Luciane. **A configuração do espaço de convivência digital virtual**: a cultura emergente no processo de formação do educador. Repositório da Unisinos. 2011

BACKES, Luciane. **Hibridismo Tecnológico Digital**: Configuração dos Espaços Digitais Virtuais de Convivência. 2013.

BACKES, Luciana; SCHLEMMER, Eliane. O Processo de Aprendizagem em Metaverso: Formação para Emancipação Digital. **Desenvolve: Revista de Gestão do Unilasalle** (ISSN 2316-5537). Canoas, v. 3, n. 1, mar. 2014.

BAKHTIN. INTERNET ENCYCLOPÉDIA OF PHILOSOPHY. **O círculo de Bakhtin**. Disponível em: <<https://iep.utm.edu/bakhtin/>> Acesso em: 12 de outubro de 2020.

BALTHAZAR, A.M. Campus Invertido: Uma proposta disruptiva de campus híbrido. **Pleidade**, 12(26): 132-143, jul./dez., 2018.

BARBOSA, E. F. & MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BENVENUTTI, Cristiane Dall Agnol da Silva; JACKIW, Elizandra. **Formação Docente Na Modalidade A Distância: A Autoregulação da Aprendizagem Mediante as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação**. ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação 6068 - Pôster - XIII Reunião Científica da ANPED-Sul, (2020) ISSN: 2595-7945, Eixo Temático 06 - Formação de Professores - UFPR - Universidade Federal do Paraná. Disponível em <<http://anais.anped.org.br/regionais/>> Acesso em março de 2021.

BRASIL. Associação Brasileira de Educação a Distância, ABED. Censo EAD.BR. Relatório **Analítico da Aprendizagem a distância no Brasil**. Curitiba: Intersaberes. 2016.

BRASIL. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior e-MEC**. Brasília: 2022. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/>> Acesso em 29 de Janeiro de 2023.

BRASIL. **Constituição. República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, Brasília, DF: Senado Federal. Lei nº 12.881 de 12 de novembro de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12881.htm>. Acesso em: 02 de abril de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa PROINFO. **Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)**. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/proinfo>> Acesso em 08 dezembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa PROUCA**. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfo/eixos-de-atuacao/programa-um-computador-por-aluno-prouca.>> Acesso em 08 de dezembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. **O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília: 2007.

BRASIL. LDB. **Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília/DF: MEC, 1996 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 05 ago 2020

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012**. Conselho Nacional de Saúde. Aspectos Éticos em Pesquisa. Brasília/DF: MEC, 1996 Disponível em: <<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>> Acesso em: 02 dezembro. 2020

BECK, C. (2017). **Aprendizagem Baseada em Problemas**. Andragogia Brasil. Disponível em: <<https://andragogiabrasil.com.br/aprendizagem-baseada-em-problemas>> Acesso em: 10 outubro de 2019.

BENKIRANE, Réda. **A complexidade**: Vertigens e Promessas. Histórias de Ciências. Editora Instituto Piaget. 2002.

BROILO, Cecília Luiza. **(Con)formando o trabalho docente: a ação pedagógica na universidade**. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orient. Leite, Denise Balarine Cavalheiro. Porto Alegre: UFRGS, 2004. 265 f.

CARVALHO, Elizabeth Sampaio Taracievicz; PESCE, Marly Krüger. **Tecnologias Digitais E Os Professores De Um Curso De Direito: Quem São e Quais Utilizam**. ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 6139 - Pôster - XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020), ISSN: 2595-7945, Eixo Temático 11 - Educação, Comunicação e Tecnologia. Univille. Disponível em <<http://anais.anped.org.br/regionais/>> Acesso em 08 março de 2021.

CARVALHO, Isabella. **Universidade americana cria sala de aula imersiva com ambientes virtuais e IA**. [documento digital de 16 de julho de 2019]. Disponível em: <<https://www.startse.com/noticia/nova-economia/aulas-ambiente-virtual-mandarim>> Acesso em: outubro de 2019.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

COMUNG. **Sobre o COMUNG**. 2016. Disponível em: <<http://www.comung.org.br/sobre>>. Acesso em: 01 jun. 2020.

CAMPUS. **Mais Campus Parceiras**. Disponível em: <<http://conhecermais.maiscampus.com.br/>> Acesso em: 20 de junho de 2022.

COZER, Carolina. **WHOW. Futuristas comentam as tendências disruptivas para os próximos anos. (2019)**. Disponível em: <<https://www.whow.com.br/global-trends/futuristas-comentam-as-tendencias-disruptivas-para-os-proximos-anos/>>. Acesso: 01 de novembro de 2020.

CUNHA, Maria Isabel. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, D. B. C.; MOROSINI, M. (Orgs.). **Universidade futurante**: produção do ensino e inovação. Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 79-93.

CUNHA, Maria Isabel. **Inovações pedagógicas**: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. Cadernos Pedagógicos USP. (2008).

DAROS, Thuinie; CAMARGO, Fausto. **A sala de aula inovadora** [recurso eletrônico]: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB.

DECROLY, O. **Problemas de Psicologia y de Pedagogia**. Madrid: Francisco Beltran, 1929.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976. v. 131.

GOOGLE. **Google for Education**. Disponível em: <https://edu.google.com/intl/ALL_br/> Acesso em: fev. 2022.

GRAHAM, Charles R. Theoretical considerations for understanding technological pedagogical content knowledge (TPACK). **Computers & Education**. 57 (3), 1953-1960, 2011.

HARRIS, Judith; MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew. Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: Curriculum-based technology integration reframed. **Journal of Research on Technology in Education**, vol 41, n. 4, 393-416. 2009.

GARTNER, **RelatórioTalkdesk**. 10 tendências para 2023. Disponível em: <<https://mercadoeconsumo.com.br/26/10/2022/tecnologia/gartner-anuncia-as-10-principais-tendencias-tecnologicas-para-2023/>> Acesso em: outubro de 2022.

GPE-DU. **Grupo de pesquisa Educação Digital - GPe-dU UNISINOS**. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8307358368047424>> Acesso em: 02 de janeiro de 2021.

GRABOWSKI, Gabriel; QUINTANA, Lia Maria Herzer; HELFER, Carmen Lúcia de Lima. **Ação integrada de formação de professores**. Consórcio de Universidades Comunitárias Gaúchas – COMUNG (Org.) – Lajeado : Ed. da Univates, 2018.

IMERSIVELRN. **Immersive Learning Research Network** - (Rede de pesquisa de aprendizagem imersiva). Disponível em: <<https://immersivelrn.org/>> Acesso em: 02 de janeiro de 2021

JORNAL DO COMÉRCIO. **Pandemia desnuda a desigualdade tecnológica do ensino do Brasil** (jornaldocomercio.com). Disponível em: <https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/cadernos/empresas_e_negocios/2020/08/754500-pandemia-desnuda-a-desigualdade-tecnologica-do-ensino-do-brasil.html> Acesso em 08 de setembro.

KRUMMENAUER, Ronald. Apresentação. **Ação integrada de formação de professores**. Consórcio de Universidades Comunitárias Gaúchas – COMUNG (Org.) – Lajeado : Ed. da Univates, 2018.

KILPATRICK, W.H. **Educação para uma civilização em mudança**. 13. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

KOEHLER, M. J; MISHRA, P. Introducing Technological Pedagogical Knowledge. In AACTE (Eds.), **The handbook of technological pedagogical content knowledge for educators.** (pp. 3-30). New York, NY: MacMillan. 2008.

LARROSA, Jorge. **Nota sobre a Experiência e o Saber da Experiência.** Campinas: Mercado Letras, 2002.

LARROSA, Jorge. A Operação Ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Revista Educação & Realidade.** 29 (1). 27 - 43. Jan/Jun 2004.

LARROSA, Jorge. **El profesor artesano.** Documento eletrônico. Laertes editorial, S.L.; 1ª edição. 392 p.2020.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paula: Editora 34. 1999.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da Informática.** São Paulo: Editora 34. 2004.

LÉVY, Pierre. **Inteligência Coletiva.** 3a edição. São Paulo: Edições Loyola. 2000.

LÉVY, Pierre. **O que é o Virtual?** São Paulo: Editora 24. 1ª ed. 1996. 8ª reimpressão 2007.

LEVY, Pierre. **Ciberdemocracia.** Lisboa-Pt: Editora Instituto Piaget. 2003.

MACHADO, Ana Maria Netto. Universidades Comunitárias: um modelo brasileiro para interiorizar educação superior. In: SCHMIDT, João Pedro. **Instituições Comunitárias: instituições públicas não-estatais.** Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível.** Rio de Janeiro (RJ): Vozes; 1998.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Trilhas Abertas na Universidade: Inovação Curricular, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores.** São Paulo: Summus, 2018.

MEIRIEU, Philippe. **Carta a um Jovem Professor.** Porto Alegre: Artmed. 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Sistema e-MEC.** Disponível em: <<http://www.emec.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 fevereiro de 2021.

MILL, Daniel. **Educação a distância e trabalho docente virtual: Sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia.** Belo Horizonte: UFMG, Tese (Doutorado) UFMG. Faculdade de Educação. 2006. 322p.

MILL, Daniel. Linguagem, educação e virtualidade [online]. **Educação virtual e virtualidade digital: Trabalho pedagógico na educação a distância na Idade Mídia**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 249 p. ISBN 978-85- 7983-017-4. Available from SciELO Books.

MOLON, Newton Duarte; VIANNA, Rodolfo. Artigo Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. Bakhtiniana, **Rev. Estud. Discurso** vol.7 no.2 São Paulo jul./dez. 2012. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732012000200010> > Acesso em: 19 de outubro de 2020.

MORAES, Eduardo Baldo et al. Integration of Industry 4.0 technologies with Education 4.0: advantages for improvements in learning. **Interactive Technology and Smart Education**, n. ahead-of-print, 2022.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina. 120p. 2007.

MORIN, Edgar. **O método 1. A Natureza da Natureza**. 3.ed. Trad. Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulina. 2ª ed. 480p. 2005a.

MORIN, Edgar. **O método 2. A Vida da Vida**. 3.ed. Trad. Marina Lobo. Porto Alegre: Sulina. 3ª ed. 538p. 2005b.

MORIN, Edgar. **A Cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento; tradução Eloá Jacobina**. - 8ª ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128p.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho**. - 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NIETZSCHE, Frieddrich Wilhelm. 1844 – 1900. **Humano, Demasiado Humano**. São Paulo: Lafonte, 2019.

NÓVOA. Antônio **Aprendizagem não é saber muito**. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/antonio-novoa-aprendizagem-nao-e-saber-muito/>>. Acesso em 01 de novembro de 2020.

NÓVOA. Antônio. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo #22 • volume 7 • número 3 • agosto 2020**

NOVOA, Antonio. (Org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 2. ed., 1995.

OPENSIM. **Comunidade do Software OpenSim**. Disponível em: <<https://opensim.stanford.edu/>> Acesso em 27 de junho de 2022.

OPENWORDERLAND. Disponível em <<http://openwonderland.org/>> Acesso em: 26 jun. 2022.

PLATAFORMA A, **Laboratório Virtuais Algetec**, Disponível em: <<https://plataformaa.com.br/solucoes-para-ies>> Acesso em: 25 de junho de 2022.

PERRENOUD, Philippe. **10 competências para ensinar**. 2000.

RECOEUR, PAUL. **Metáfora da vida**. Trad. Davi Dion Macedo, 2ed. São Paulo: Loyola. 2005.

RIEONLIFE. **Rede Internacional de Educação OnLIFE – RIEOnLIFE**. Disponível em: <<http://rieonlife.com/>> Acesso em: 02 de janeiro de 2021.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é Semiótica?** São Paulo: Editora Brasiliense, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Vírus: tudo o que é sólido se desfaz no ar**. Disponível em: <https://qoshe.com/p-blico/boaventura-sousa-santos/v-rus-tudo-o-que-s-lido-se-desfaz-noar/67676618>. Acesso em 09 de maio de 2020.

SCHMIDT, João Pedro. **Universidades comunitárias e terceiro setor** [recurso eletrônico]: fundamentos comunitaristas da cooperação em políticas públicas. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2018.

SCHLEMMER, Eliane. Formação de professores na modalidade online: experiências e reflexões sobre a criação de espaços. **Em Aberto, Brasília**, v. 23, n. 84, p. 99-122, nov. 2010

SCHLEMMER, Eliane. Mídia social em contexto de hibridismo e multimodalidade: o percurso da experiência na formação de mestres e doutores. **Rev. Diálogo Educ., Curitiba**, v. 15, n. 45, p. 399-421, maio/ago. 2015.

SCHLEMMER, Eliane. Gamificação em Espaços de Convivência Híbridos e Multimodais: Design e cognição em discussão. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 73-89, jul./dez. 2014.

SCHLEMMER, Eliane; BARBOSA, Jorge; SACCOL, Amarolinda. **M-Learning E U-Learning: Novas Perspectivas da Aprendizagem Móvel E Ubíqua**. Editora: Pearson. 2012.

SECONDLIFE. **Página Oficial SecondLife**. Disponível em <<https://secondlife.com/>> Acesso em 27 jun. 2022.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. Políticas Educacionais no Brasil: a articulação Entre as tecnologias, o tecnicismo e a Pedagogia de resultados. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 27, P.219-238. jan./abr.2016. Disponível em <http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/>.

SILVEIRA, Paula Lemos. **Os Sentidos da Docência Virtual na Modalidade De Educação A Distância**. 2018. Disponível em <<https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/2100>> Acesso em: 06 dez. 2018.

SILVEIRA, Paula Lemos. **Webfólio Seminário**. Disponível em: <<https://paulalsilveira6.wixsite.com/webfolioseminario>>. Acesso em: 08 de outubro de 2020.

SLOODLE. **Integração de ambientes virtuais multiusuários Open Source**. Disponível em: <<http://www.sloodle.org>> Acesso em: dezembro de 2021.

SPINOZA, Baruch. Ética. **Demonstrada à maneira dos geômetras**. LeBooks Editora, (ISBN 9788583864189). 242p. 2019.

SOTO, Victor. J. (2013). Which instructional design models are educators using to design virtual world instruction? **MERLOT Journal of Online Learning and Teaching** Vol. 9, No. 3, September 2013.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach. II. Silva, Patrícia Fernanda da. III. Herpich, Fabrício. **Cognição e aprendizagem em mundo virtual imersivo** [recurso eletrônico] coordenado pela SEAD/UFRGS. – 2. ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, p.355. 2020.

VANNUCCHI, Aldo. **A universidade comunitária: o que é, como se faz**. São Paulo: Editora Loyola, 2004.

VICENTINI, Mariana Aparecida. **Práticas de letramentos com Tecnologias Digitais: Gamificação em um Clube de Inglês no Ensino Médio**. ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação 6139 - Pôster - XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020) ISSN: 2595-7945, Eixo Temático 11 - Educação, Comunicação e Tecnologia. FURB. Disponível em <<http://anais.anped.org.br/regionais/>> Acesso em março de 2021.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes. 191 p. 2007.

Aninha e Suas Pedras

Não te deixes destruir...
Ajuntando novas pedras
e construindo novos poemas.
Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz doces.
Recomeça.
Faz de tua vida mesquinha
um poema.
E viverás no coração dos jovens
e na memória das gerações que hão de vir.
Esta fonte é para uso de todos os sedentos.
Toma a tua parte.
Vem a estas páginas
e não entres seu uso
aos que têm sede.

Cora Coralina

