

**ADRIANA ROCHA BRUNO**

# **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CULTURA DIGITAL**

**APRENDIZAGENS DO ADULTO,  
EDUCAÇÃO ABERTA, EMOÇÕES E DOCÊNCIAS**



**ADRIANA ROCHA BRUNO**

# **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CULTURA DIGITAL**

**APRENDIZAGENS DO ADULTO,  
EDUCAÇÃO ABERTA, EMOÇÕES E DOCÊNCIAS**



**Universidade Federal da Bahia**

*Reitor*

João Carlos Salles Pires da Silva

*Vice-reitor*

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

*Assessor do reitor*

Paulo Costa Lima



E D U F B A

**Editora da Universidade Federal da Bahia**

**Diretora**

*Flávia Goulart Mota Garcia Rosa*

**Conselho Editorial**

*Alberto Brum Novaes*

*Angelo Szaniecki Perret Serpa*

*Caiuby Alves da Costa*

*Charbel Ninõ El-Hani*

*Cleise Furtado Mendes*

*Evelina de Carvalho Sá Hoisel*

*Maria do Carmo Soares de Freitas*

*Maria Vidal de Negreiros Camargo*

**ADRIANA ROCHA BRUNO**

# **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CULTURA DIGITAL**

**APRENDIZAGENS DO ADULTO,  
EDUCAÇÃO ABERTA, EMOÇÕES E DOCÊNCIAS**

Salvador  
EDUFBA  
2021

2021, Adriana Rocha Bruno  
Direitos para esta edição cedidos à Edufba.  
Feito o Depósito Legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

*Capa e Projeto Gráfico*                      *Imagem de capa*  
Gabriel Cayres                                      Freepik.com

*Revisão e Normalização*  
Equipe da Edufba

Sistema Universitário de Bibliotecas – UFBA

---

B898 Bruno, Adriana Rocha

Formação de professores na cultura digital: aprendizagens do adulto, educação aberta, emoções e docências / Adriana Rocha Bruno. - Salvador: EDUFBA, 2021.

188 p. :il.

ISBN: 978-65-5630-232-4

1. Professores – Formação – Ensino via web. 2. Psicologia da aprendizagem.  
3. Conhecimento e aprendizagem. I.Título: aprendizagens do adulto, educação aberta, emoções e docências.

CDU: 37.015.3:004

---

Elaborada por Geovana Soares Lira CRB-5: BA-001975/O

Editora afiliada à



Editora da UFBA  
Rua Barão de Jeremoabo  
s/n – Campus de Ondina  
40170-115 – Salvador, Bahia  
Tel.: +55 71 3283-6164  
www.edufba.ufba.br  
edufba@ufba.br

Aos grandes amores da minha vida, João, Juliana e Leonardo, por darem muitos outros sentidos a tudo e a me ensinarem a amá-los e a ser amada!  
Ao meu pai, que me ensinou valores morais, éticos e o poder da emoção (amor) silenciosa, ouvida na escritura de suas cartas.

À minha mãe, que me ensinou o que é bondade, generosidade, delicadeza e amor, e tornou possível o meu fazer, respeitando meus espaços e minha existência!



# AGRADECIMENTOS

São muitos, pois esta obra tenta sintetizar pelo menos 21 anos de estudos e de pesquisas. Como certamente correrei o risco de deixar de citar alguém, antecipadamente peço perdão aos que aqui forem esquecidos.

Agradeço primeiramente à minha família, por me compreender, me aceitar, me incentivar, me respeitar e me fortalecer: Nilse (amada mãe), Fábio (meu primeiro parceiro e irmão querido), minhas sobrinhas Lara e Marina (meu primeiro contato com a maternidade) e, sempre, a meu marido (companheiro, amor, amigo, vida) e a meus filhos Juliana e Leonardo (amores de alma, que me enchem todos os dias da mais linda e melhor esperança no mundo).

Amigos(as), que não são muitos, mas não são poucos, não irei nomeá-los; eles sabem quem são...

“meus amigos,  
quando me dão a mão  
sempre me deixam outra coisa  
presença  
olhar  
lembrança



calor  
meus amigos  
quando me dão  
deixam na minha  
a sua mão”.  
(Leminski)

Ao Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede (Grupar), que desde 2009 tem me ensinado a fazer pesquisa colaborativa, criativa, coletiva, de par em par.

Aos meus orientandos de hoje e de sempre, por serem parceiros, atentos, amorosos; por se permitirem e por acreditarem na pesquisa séria, colaborativa, crítica e formativa.

Aos meus professores, coordenadores, parceiros de docências e pesquisas, por me apresentarem o mundo e me ajudarem a caminhar, junto e sozinha.

À Profa. Dra. Maria Manuela F. Esteves e ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa – Portugal, que me acolheram e criaram as condições fundamentais para a realização do meu pós-doutoramento, junto com o fomento da CAPES, meus sinceros agradecimentos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que por duas vezes acreditou em mim e financiou minhas pesquisas: mestrado e pós-doutorado, à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig), que fomentou minha pesquisa ao longo de minha estadia como professora da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que desde 2021 fomenta minhas pesquisas, apoiando-me como bolsista de produtividade em pesquisa – pesquisadora PQ.

À Editora da Universidade Federal da Bahia (Edufba) que apoiou esta obra e tornou sua publicação realidade.

A Deus.

Meu pai tentou me ensinar as emoções humanas.

Elas são... difíceis.

— *Robô Sonny, em I, Robot (2004)*.



# SUMÁRIO

- 13    PREFÁCIO
- 25    INTRODUÇÃO: O SUJEITO EM MIM

## **Parte I: O sujeito em si e o sujeito em relação**

- 37    EMOÇÃO
  - 37        Subjetividade e objetividade
  - 39        Emoção e razão
  - 42        Emoção em si
- 59    LINGUAGEM
- 63    LINGUAGEM EMOCIONAL
  - 66        A linguagem emocional em ambientes *on-line*:  
            dados emergentes de mediações pedagógicas
  - 76        A linguagem emocional no cerne das relações

<b>83</b>	<b>APRENDIZAGEM (DO SUJEITO ADULTO)</b>
83	Plasticidade humana
85	A aprendizagem do adulto
86	Aprendizagem experiencial
98	Aprendizagem integradora

## **Parte II: O sujeito em (trans)formação**

<b>109</b>	<b>PERCURSOS FORMATIVOS</b>
110	Formação de professores: coprodução de docênciAS
116	Didática na/para/com a (trans)formação docente
123	DocênciAS: o professor do ensino superior em formação
125	Mediação partilhada
130	Emergências de uma pesquisa sobre a aprendizagem do adulto educador
<b>135</b>	<b>DOCÊNCIAS E A CULTURA DIGITAL</b>
135	Cultura digital: uma cultura híbrida
137	CulturaS híbridas ou hibridismo cultural
147	Educação aberta e redes rizomáticas
150	Redes rizomáticas
155	A formação para as docênciAS no ensino superior e a cultura digital

## **Parte III: O sujeito em percurso (ou caminhante)**

<b>165</b>	<b>CURADORIA DIGITAL E POMAR</b>
165	Caminhos alternativos e docênciAS na contemporaneidade
<b>173</b>	<b>PERCURSOS DE TRANSFORMAÇÃO E A CULTURA DIGITAL (PRA NÃO FINALIZAR)</b>
<b>179</b>	<b>REFERÊNCIAS</b>

# PREFÁCIO

Apresentar o livro *Formação de professores na cultura digital*, de Adriana Rocha Bruno, aos leitores e participar do nascimento desta obra, apesar de ser uma grande honra e uma deferência muito especial, não é uma tarefa fácil para mim. Associado ao sentimento gratificante por ter sido escolhida e prestigiada por uma pessoa tão querida e tão importante em minha vida, é algo que também traz consigo uma grande responsabilidade, pois é o primeiro olhar crítico e, ao mesmo tempo, esperançoso sobre a obra. O problema é que nem sempre consigo, em tão pouco tempo ou em tão poucas palavras, escrever tudo aquilo que eu gostaria de dizer, aquilo que sinto nas profundezas da alma e que desejaria poder expressar. Sinto-me como a parteira que chega na hora do nascimento de um filho muito esperado, querido, amado, sentido e sonhado, que traz consigo expectativas, desejos, sonhos e aspirações e que, finalmente, tem que aprender a respirar por si mesmo, colocar a cabecinha para fora, ganhar o mundo e começar a caminhar. Sim, é preciso sair para viver, conquistar novos companheiros e espaços, conspirar com o novo leitor, seguir adiante e construir sua trajetória com entusiasmo e com alegria para realizar tudo aquilo que lhe corresponde.

Todo livro novo traz consigo a dor do parto e a expectativa da chegada, a ansiedade para ver a sua cara, a alegria esperançosa de sua autora, nutrida pela dedicação, pelo esforço e pela luta incansável em busca da construção de uma proposta diferenciada, produto de uma prática reflexiva transformadora que se expande e se materializa na obra apresentada. Necessariamente, ela precisa alcançar outros leitores, inspirar e conspirar em torno de suas ideias e seus ideais. Assim, não deixa de ser um grande desafio ser a primeira a atestar sua validade e sua importância, em especial sendo uma obra escrita por Adriana, minha querida ex-orientanda de mestrado e doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Parte do conteúdo desta obra é fruto de sua tese de doutorado, que tive a honra e a alegria de orientar quando era professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na PUC-SP. Sua dissertação de mestrado e posterior tese de doutorado estiveram voltadas para as questões da aprendizagem do educador e da linguagem emocional em ambientes *on-line*. Seu percurso, além de lhe trazer intensos questionamentos profissionais e até mesmo pessoais, também lhe possibilitou um profícuo diálogo com outras áreas do conhecimento durante seu período de estudos, em especial com a Neuropsicologia, concluindo seus cursos de maneira rigorosa e competente. Sem dúvida, uma aluna brilhante!

Nossa parceria foi sempre nutrida pela confiança e pela admiração recíprocas, pela responsabilidade e pelo profundo comprometimento com as tarefas empreendidas, sempre impregnadas por um intenso e agradável sentido de responsabilidade, de seriedade, de rigor e de companheirismo, presentes nas ações por ela desenvolvidas. Aluna brilhante, comprometida e competente em tudo que realiza; pesquisadora diferenciada pela experiência e pela maturidade conquistadas; verdadeira em seus posicionamentos, justa e ética em seus princípios; consciente de seu papel no mundo e de sua responsabilidade social: é assim que Adriana se apresenta para mim.

## **A obra e alguns de seus fundamentos teóricos**

Esta obra nasceu de uma prática profundamente impregnada de uma nova consciência voltada para a necessidade de educar para transformar o humano do ser humano, principalmente para transformar primeiro a si mesmo, o sujeito relacional que se é, nutrido por uma consciência diferenciada de que é possível desenhar novos mapas para rotas a cada dia mais complexas, em que já não é preciso fragmentar o triângulo da vida e continuar separando <indivíduo, sociedade e natureza> e <corpo, mente e espírito>, já que somos seres indivisos em nossa humanidade e dependentes de tudo aquilo que nos circunda. O que nos circunda está inscrito em nós, alerta-nos Edgar Morin.

Esta obra foi construída a partir de uma prática vivida, até mesmo sofrida, construída, desconstruída e reconstruída no cotidiano da pesquisa e das experiências transformadoras vivenciadas, à medida que os problemas foram surgindo e sendo resolvidos, discutidos e gerenciados, em busca de melhores soluções. Em suas palavras, esta obra sintetiza “mais de 20 anos de pesquisa formal, mais de 30 anos de docência e mais de 50 anos de vida”, já que não podemos separar o ser pessoal do profissional. Ambos se formam e se transformam mutuamente. Em realidade, foram ideias, processos, informações, análises e interpretações produzidas ao longo de sua docência como professora de educação básica e depois como aluna de mestrado e de doutorado, nutrida por sua experiência como formadora de professores. Suas pesquisas desenvolvidas nos últimos anos como professora do curso de pós-graduação em Educação e Gestão e Avaliação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) também iluminaram seu caminho, em especial as reflexões realizadas em seu pós-doutorado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Ulisboa), um período intelectualmente fértil, produtivo e, pelas fotos publicadas, pessoalmente feliz e gratificante.

Este livro nasceu a partir de seu desejo de dialogar com o professor, com esse sujeito adulto em processo de formação; um sujeito complexo, multidimensional e dotado, portanto, de diferentes capacidades



cognitivas, emocionais, espirituais e relacionais; um ser social que está no mundo e que, por meio da linguagem, se relaciona com ele, transformando-o ao mesmo tempo que se transforma. Em seu diálogo com esse professor, Adriana conversa profundamente com a sua professora interna, com o seu próprio processo formativo e com as transformações vivenciadas em seu percurso existencial e profissional, na construção de sua identidade docente que, em realidade, nunca termina, mas é algo sempre em processo de construção, desconstrução e reconstrução.

Em vez de tecer breves comentários a respeito dos vários capítulos constitutivos desta obra, prefiro aproveitar esta oportunidade para pontuar um pouco mais sobre a importância das abordagens teóricas trabalhadas para talvez acrescentar outro olhar, um novo comentário, um novo aspecto enriquecedor deste belo trabalho. Assim, a primeira característica a ser observada é a respeito da importância do trabalho desenvolvido por Adriana no que se refere à questão da compreensão do papel crucial que as emoções exercem nos ambientes educacionais, sejam eles presenciais ou virtuais. Olhando um pouco para o passado e relembrando nossos deliciosos encontros e nossa velha parceria, confesso algo que antes nunca tinha percebido com tanta clareza como agora. Hoje, reconheço que o meu grande interesse pelas obras de Humberto Maturana e Francisco Varela, autores que admiro e que muito me ajudaram na fundamentação de grande parte dos meus trabalhos acadêmicos desenvolvidos ao longo da vida, surgiu a partir do nosso encontro. Nasceu da tentativa de compreender como ocorria a aprendizagem dos alunos nos espaços virtuais, em especial qual era o papel das emoções nos processos de construção do conhecimento, em grande parte motivada por alguns questionamentos iniciais provocados por seu interesse em pesquisar esses aspectos.

Juntas fomos trilhando e compartilhando nossas descobertas e percebendo a relevância das teorias e dos aprendizados que estavam, à época, acontecendo conosco. Assim, Maturana e Varela acabaram se tornando dois autores de extrema relevância para a minha produção acadêmica desenvolvida nesses últimos 20 anos. Juntas fomos percebendo que não existia uma passagem ou equivalência automática entre os processos de

ensino e de aprendizagem e que nem sempre um bom ensino era garantia de uma boa aprendizagem.

Em realidade, essas teorias já nos diziam que o ensino e a aprendizagem eram dois processos de naturezas distintas que ocorriam a partir de dois protagonistas diferentes, cada qual com seus respectivos e genuínos determinismos estruturais, embora entre ambos existissem implicações mútuas, coerências operacionais e processos codeterminados. Biologicamente falando, fomos entendendo que nesses processos nada externo pode especificar o que se passa com o ser vivente. E mais: o que nos acontece externamente influencia, mas não determina a direção das mudanças estruturais que o ser vivente realizará em seu domínio existencial, operativo e organizacional e que somos determinados por nossas estruturas, mas não predeterminados.

Estudar as teorias da Autopoiese, de Maturana e Varela; e da Enação, de Varela, foi fundamental para compreendermos o que acontecia nos ambientes de aprendizagem, presenciais ou virtuais, e o papel das emoções na constituição das dinâmicas operacionais de todos os processos educativos. Vivenciávamos tais processos em nossas práticas docentes, em especial quando ministrávamos cursos de formação de professores para uso do computador na educação. Chamava a nossa atenção o bloqueio emocional do professor quando iniciava seus primeiros contatos com o computador e como as suas angústias e dificuldades emocionais bloqueavam o seu raciocínio, limitando suas possibilidades de compreensão, de aprendizagem e de construção do conhecimento.

De certa forma, foi fácil para nós compreendermos que as interações instrutivas não existiam, e que o nosso organismo não reage aos estímulos ambientais externos por uma cadeia de causa e efeito. De fato, há uma cadeia de interações de natureza complexa que traz consigo incertezas, emergências e diálogos com o imprevisto e o inesperado, fruto de múltiplas interações emergentes que envolvem os mais diferentes componentes físicos, químicos, biológicos, neurológicos e afetivos presentes na complexidade da organização humana, a partir do acoplamento estrutural a uma realidade sociocultural que, por sua vez, também é de natureza

multidimensional. Aos poucos, fomos entendendo o caráter autopoietico, relacional e praxiológico dos processos de formação docente. Todas essas descobertas foram fundamentais para a construção de nossa identidade docente como formadoras de formadores.

No que se refere à aprendizagem do sujeito adulto, Adriana trouxe grandes contribuições com suas pesquisas ao incluir os trabalhos de Kolb (1984), para quem a aprendizagem é o modo pelo qual o conhecimento é criado mediante transformação da experiência, resultando, portanto, na combinação daquilo que foi aprendido da própria experiência com as transformações ocorridas no processo. Mas, para que isso aconteça, é preciso ter certa flexibilidade estrutural, ter fluidez orgânica, emocional e intelectual, como ela reconhece – ou seja, é preciso certa plasticidade cerebral, possibilitada pelas novas conexões celulares e fruto das diversas interações ocorridas. Sua obra nos revela que a aprendizagem é, sem dúvida, uma atividade humana de extrema complexidade, na qual as dimensões cognitivas, psicomotoras, psicossociais, culturais e espirituais mesclam-se em uma dinâmica operacional nutrida por uma realidade histórica e sociocultural que alimenta os demais elementos estruturantes do ato pedagógico. É algo intransferível, peculiar e único, algo que não se repete, implicando um fenômeno interpretativo da realidade que pressupõe construção, desconstrução e reconstrução, jamais reprodução, passividade ou subserviência.

De certa forma, em seus fundamentos teóricos, e visando a uma melhor compreensão da complexidade dos processos de ensino e aprendizagem, a autora destaca a importância de se ajustar os pressupostos das teorias construtivistas e interacionistas às novas teorias biológicas que envolvem a auto-organização do vivo, bem como às novas teorias da Neurociência, compreendendo que tudo o que acontece conosco passa pelas estruturas biológicas e neurológicas por meio das quais somos feitos, mediante processos de natureza autopoietica, reguladores da fenomenologia humana. Em realidade, tais processos pressupõem a ocorrência de uma autopoiese de natureza cognitiva/emocional naturalmente diversificada, dinâmica, e flexível, mas sempre falível, incompleta e aproximativa.

Em tais processos, nada é definitivo, tudo é provável, transitório, inacabado, complexo e transdisciplinar.

Assim, dependendo do que acontece nos níveis biofísico, mental, emocional e espiritual, estamos sujeitos a desenvolver este ou aquele comportamento, esta ou aquela habilidade, conduta ou aprendizagem. Dessa forma, todo conhecer e todo aprender dependem do que acontece nas estruturas cognitivas e emocionais do sujeito aprendente, de como funciona sua corporeidade e suas interações circunstanciais com o meio em que está inserido, revelando, assim, a biopsicossociogênese do conhecimento humano, ou seja, a sua inscrição corporal e sociocultural.

Pautada em Kolb (1984) e fundamentada em diversos outros autores, Adriana reconhece que o processo de aprendizagem humano decorre de um esquema complexo e sistêmico, com o qual concordamos e vamos um pouquinho mais além das explicações apresentadas. Entendemos que a aprendizagem, seja ela de criança, jovem ou adulto, implica uma fenomenologia complexa e transdisciplinar. Complexa, porque tecida em rede, ao envolver uma corporeidade que deverá ser percebida como unidade múltipla complexa, portanto, constituída por várias dimensões: físico-motora; afetiva-relacional; mental, cognitiva e sociocultural, como também histórica. Todas essas dimensões refletem a indissolubilidade do ser humano e resultam de um longo processo de evolução que integra a *physis*, o bios e o antropossocial. É essa complexidade humana que precisa ser reconhecida, compreendida, assumida e trabalhada nas escolas, pois caracteriza a nossa verdadeira condição humana.

Transdisciplinar porque o conhecimento produzido é fruto de uma estrutura complexa, dialógica, recursiva e autoeco-organizadora, tecida nos interstícios, nas tramas da intersubjetividade dialógica, nos meandros da pluralidade de percepções e significados emergentes, a partir de uma dinâmica complexa presente nos fenômenos, nos eventos e nos processos constitutivos da própria vida. Portanto, o conhecimento que emerge é produto de interações ocorrentes entre os níveis fenomenológicos representativos do objeto e os diversos níveis de percepção e de consciência do sujeito. É um conhecimento que estabelece a correspondência entre o

mundo exterior do objeto e o mundo interior do sujeito. Transdisciplinar porque implica atuação conjunta de diferentes níveis de realidade fenomenológica, diferentes compreensões, linguagens e possibilidades de materialização do conhecimento construído. Reconhecer essas dimensões presentes na corporeidade humana, como bases estruturantes para a realização de práticas pedagógicas pautadas na complexidade e na transdisciplinaridade, é condição fundamental para que a educação colabore com as questões relacionadas à humanização, à instrumentalização, à sustentabilidade ecológica e ao desenvolvimento integral da consciência em todas as suas dimensões.

Dentre os vários outros aspectos a serem comentados nesta obra de Adriana Rocha Bruno, um destaque especial deve ser dado à problemática da formação docente, sendo esta um eixo fundamental de todo o seu trabalho. O que queremos pontuar é que a complexidade e a transdisciplinaridade, como fundamentos ontoepistemológicos das práticas educativas pautadas em um novo paradigma da ciência, requerem uma nova engenharia da formação. Ou melhor, uma reengenharia promotora de uma nova antropofomação, de uma nova formação do ser humano que possibilite a construção de novas pontes, de novas aberturas aos processos de construção do conhecimento e à superação de fronteiras disciplinares que tentam encapsular o pensamento, o conhecimento e a ação humana. Aqui, as disciplinas, com seus respectivos conteúdos, se transformam em meios e não em fins dos processos educativos, e o que verdadeiramente conta é o processo, a experiência vivida, as transformações ocorridas e os níveis de consciência revelados.

Sim, a epistemologia da complexidade e da transdisciplinaridade exige a abertura das disciplinas à realidade fenomenológica, plural e complexa do sujeito, auxiliando-o na estruturação e na melhor compreensão de sua experiência formadora. Como fundamentos ontológicos e epistemológicos, esses princípios exigem maior sensibilidade e abertura à experiência formadora do sujeito ao dialogar com a dimensão transformadora daquele que conhece, no sentido de potencializar as experiências educativas vivenciadas para que as reflexões significativas e oportunas emerjam, bem como

para a ampliação da consciência, mediante descobertas de novos níveis de conhecimento anteriormente ignorados. Josso (2004) esclarece que a consciência é presença atenta a si própria, aos outros e ao ambiente, e depende dos graus de compreensão e de sensibilidade de cada pessoa. Isso porque sem presença atenta não há percepção de mundo.

A epistemologia da complexidade e a metodologia transdisciplinar ampliam, portanto, a maneira de mediar os processos formativos ao defender a concepção de um saber que não pode ser dissociado das realizações que cada um promove a partir dele, em interação com seus próprios processos vitais, com o outro e com a natureza/mundo. Propugnam, portanto, um trabalho de formação a partir de uma perspectiva multirreferencial, pautada nas relações do indivíduo consigo mesmo (autoformação), com o outro (heteroformação) e com os objetos e os instrumentos da cultura e do meio natural (ecoformação), segundo meu querido amigo Gastón Pineau (2003).

Entretanto, nos processos formativos, nenhum dos polos deve ser priorizado em detrimento do outro. Sua dinâmica tripolar de natureza complexa é que deve ser trabalhada ao longo da vida do ser em formação. Haverá períodos em que uma dimensão prevalecerá sobre a outra, dependendo do momento existencial de cada um, das condições em que se encontra e das oportunidades de aprendizagem oferecidas. A autoformação pressupõe a tomada das rédeas da vida nas próprias mãos, seja da vida profissional como da vida pessoal, visando à conquista de sua autonomia existencial, o tornar-se sujeito. É aqui que Gastón Pineau nos adverte que essa dimensão implica tornar-se objeto de formação de si mesmo. É uma operação que implica autorreferencialidade e multidimensionalidade do ser e, quando se manifesta, o sujeito tenta perceber-se como “objeto” de um conhecimento de si, um sujeito/objeto no meio de tantos outros sujeitos/objetos que necessitam emancipar-se, autoformar-se, para conquistar sua autonomia pessoal, intelectual e moral. Essa dimensão envolve aspectos existenciais extremamente significativos e importantes.

Por que devemos privilegiar essa dimensão? Porque, além das demais terem sido mais bem trabalhadas, debatidas e estudadas pelos profissionais da área, a dimensão autoformadora traz consigo a questão existencial,

a formação do ser docente que ultrapassa os aspectos educacionais e sociais da vida. Ela é expressão de um processo de antropogênese, ao transitar entre a auto e a ontoformação, que acabam se transformando numa totalidade indivisível. Ela implica o tornar-se sujeito. Pressupõe o autonomizar-se como sujeito, a partir de processos autoformadores. Não é apenas o Eu psicológico, o Eu social ou o Eu docente que estão em jogo, mas o sujeito consciente de seus atos, consciente do imbricamento do seu ser com o seu fazer e o seu conhecer, que se modificam enquanto ele se autotransforma. Tal imbricamento entre o saber ser, o saber fazer e o saber conhecer, como dimensões enredadas em nossa corporeidade, é fruto de relações dialógicas e auto-organizadoras nutridas pela complexidade intrinsecamente estruturante dos sistemas vivos.

Os fundamentos em que, teoricamente, nós nos apoiamos exigem que as experiências formativas se integrem tanto às experiências clássicas/curriculares vivenciadas nas escolas e nas universidades, como também às experiências não convencionais vivenciadas em outros momentos formativos que acontecem ao longo da vida. Isso significa que qualquer processo formativo está sempre imerso e se concretiza a partir de uma ecologia de saberes, ou seja, de uma integração complexa e viva de todos aqueles conhecimentos acadêmicos e não acadêmicos, escolares e não escolares e que, pela sua relevância e significado, produzem transformações, não somente nos sujeitos aprendentes, mas também nos sujeitos docentes, nas salas de aula, nas instituições, na comunidade e em toda a sociedade.

Muito ainda poderia ser dito sobre a questão da formação e da obra de Adriana Rocha Bruno. Entretanto, por inúmeras razões, não devo me alongar mais. Deixo ao leitor que descubra e desfrute de todos os seus encantos, de seus ensinamentos, de suas dimensões – teóricas e práticas –, que saboreie cada palavra, respirando em cada vírgula e percebendo, a cada instante, como leitor e autor se fundem em um longo abraço transformador e autoeco-organizador de seus conhecimentos, gerador de esperança de que uma nova educação seja possível, urgente e necessária.

Quero mais uma vez parabenizar a autora deste livro, minha querida amiga Adriana, e expressar o meu profundo agradecimento por poder

apresentá-lo à comunidade educacional brasileira, expressando, mais uma vez, minha sincera alegria por vê-la trilhando e brilhando, com competência e sabedoria, sua bela trajetória profissional acadêmica. Expressar também a minha imensa gratidão por este seu valioso aporte à educação brasileira e, em especial, à necessária e urgente mudança do paradigma educacional vigente, tema este que motivou nosso primeiro encontro e que se transformou na utopia que nos faz seguir sempre adiante, a dar dois passos para encontrá-la, mas sabendo que ela sempre nos escapará, como nos ensinou Eduardo Galeano. Mesmo assim, a sua busca nos motiva, toca a nossa alma, dá sentido às nossas vidas e nos faz seguir sempre adiante, esperançosas e cheias de vida.

Muitíssimo grata!

Maria Cândida Moraes

Ribeirão Preto (SP), 20 de outubro de 2018.





# INTRODUÇÃO: O SUJEITO EM MIM

Este livro foi organizado em 2018, mas por diversos motivos somente agora foi possível publicá-lo. Muita coisa mudou. Atravessamos uma pandemia (Covid-19), e as incertezas, mais intensamente, se tornaram parte do cotidiano. As vivências, transformadoras, mostram a atualidade e a necessidade desta obra.

Iniciar a imersão em uma obra carece de um contato com quem a produziu: um(a) sujeito(a) que se refaz, se renova, se transforma. Por isso, faço esta breve introdução que, mais do que apresentar o livro, tem a intenção de falar sobre o sujeito em si, com o outro e em formação, começando pelo sujeito em mim, a autora.

É possível que quem me lê conheça alguns dos meus textos. Outros podem ter sido – ou são, assim espero – meus parceiros pessoais, de trabalho, de estudo ou de pesquisa. Ainda há aqueles que estiveram comigo nas salas de aula, como docentes ou discentes. Poucos, e estes eu sei bem, são os que me conhecem a fundo, os que sabem muito sobre quem está

escrevendo este livro. Assim, neste início de obra, quero dar ao leitor um pouco mais de mim como sujeito, já que é esse o tema central. Vou destacar apenas alguns pontos sobre mim de modo a me aproximar mais de todos que me leem. Devo isso a vocês, leitores, agora parceiros.

Desde que tive contato com o grande sujeito educador Paulo Freire, fiquei tocada com sua obra e suas ideias. Porém, um ponto em especial passou a me habitar: sua coerência. A perseguição deste grande educador em bancar/colocar na prática o que dizia/pensava veio ao encontro do que sempre desejei. Assim, este é um ponto importante para mim: procurar, com todas as forças, praticar – não que consiga sempre! – o que eu penso/falo – tarefa mais do que difícil e que exige vigilância constante.

Outro ponto importante sobre mim é a preguiça criativa. No início – seja lá que tempo for esse –, pensava que era somente preguiça e, então, entendia que eu era uma simples preguiçosa que adorava filmes, livros, séries, novelas e um bom papo (em qualquer veículo de comunicação). Em outros momentos, pensei que era também um pouco de medo paralisante que encontrava na preguiça um modo de não fazer naquele momento o que deveria/precisava ser feito. Por fim, compreendi que é mesmo tudo isso, mas com a vantagem de que essa tal preguiça é uma grande produtora e disparadora de criatividade! Assim, sou uma preguiçosa assumida que trabalha o tempo todo, pois estou sempre alimentando minhas possibilidades criativas.

Posso ainda acrescentar que tenho intenso apreço pela justiça das coisas. Ou seja, gosto de ser justa, doa a quem doer, inclusive dói muito mais em mim. O fato é que isso me torna uma pessoa exigente comigo e com os outros, pois valorizo muito o agir de forma correta e tentar ser justa com o outro e comigo. Isso me traz problemas, pois o mundo não é lá muito justo, certo? E a justiça também é relativa e incoerente.

Destaco ainda que gosto e preciso trabalhar em parceria, em grupo. Aprendi, no meu processo formativo, a fazer e a pensar assim e assim tenho tentado ser. De tudo o que faço, fazer junto é sempre mais prazeroso. Há muito tempo que procuro não ministrar aulas sozinha e sempre convido colegas, alunos(as) e orientandos(as) para desenvolver as aulas comigo. Isso porque não gosto da solidão, embora ela seja necessária.

Partilhar é, para mim, muito importante. Tenho, a cada dia mais, deliciado-me com a partilha e com o desapego. Socializar, oferecer o que produzi aos outros, produzir (com) partilhadamente e dar acesso ao que construo tem sido uma constante. A partilha é algo que hoje me constitui. Não vejo sentido algum em criar algo e não dar ao outro a oportunidade de acesso e de transformação do partilhado. É por isso também que resolvi escrever este livro.

Esta obra sintetiza mais de 20 anos de pesquisa formal, mais de 30 anos de docência e mais de 50 anos de vida. São ideias, processos, dados, análises e interpretações construídas ao longo da minha docência na educação básica, como formadora de professores, na realização do mestrado e do doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); das pesquisas financiadas pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig), da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (Propesq) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no pós-doutoramento no Instituto de Educação na Universidade de Lisboa (ULisboa), em Portugal, com apoio da Capes, coconstruídas no Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede (Grupar); desde setembro de 2019, na docência da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), com o apoio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação/ Diretoria de Pesquisa desta universidade. O ano de 2020 marca as vidas de todos no planeta com a pandemia Covid-19 e as nossas vidas nunca mais serão as mesmas. A partir de 2021, minhas pesquisas recebem mais uma vez apoio, com o fomento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), como pesquisadora produtividade PQ, e passo a integrar o quadro de professores e pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Unirio. Some-se a tudo isso as minhas vivências como mulher, mãe, namorada, filha, amiga, ativista contra todo tipo de preconceito, em favor da mulher, da diversidade em toda a sua pluralidade.

Partilho não somente pesquisas, estudos e ideias criadas por mim e pelas parcerias ao longo desse processo, mas o sujeito em mim, o meu

processo formativo e as (trans)formações do sujeito que sou em relação e em formação.

## **O sujeito em si, em relação e em formação**

Falar do sujeito, ou dos sujeitos – em si e em relação –, é um desafio e me parece também quase um ato de coragem. Existem inúmeras vertentes, muitos caminhos, diversos temas e subtemas subjacentes ao sujeito e, com um bom número deles, eu me familiarizo, me aproximo e me agrado. Porém, o sujeito é múltiplo, é singular e é plural e, portanto, ainda que escolha um ou outro, e um e outro aqui e acolá, sempre haverá lacunas por se preencher, por se dialogar, por se pensar.

Mas: se desejo escrever um livro que contribua com e para a formação de professores, preciso fazer escolhas. Não tem jeito. Sou uma professora e sou também: pesquisadora, gestora, educadora, pedagoga, mãe, esposa, filha, irmã, amiga, colega, ativista. Sou muitas. Por tudo isso, minha escolha foi falar do sujeito. O sujeito em si, em relação e em formação. Não há separação, é bom dizer de antemão. O foco nesta obra é o sujeito professor, mas antes de ser docente, ele(a) é sujeito em si, e só é em si porque se relaciona. O caminho escolhido para abordar esse tema tão amplo e potente foi a busca da coerência com o meu percurso pessoal/social-escolar-acadêmico/profissional. Não poderia ser outro, pois ele me constitui.

Esse percurso é desenhado por meio da minha relação com o sujeito em mim, o sujeito em si e o sujeito em relação-formação. O sujeito que sou e o sujeito que ajudo a (trans)formar. O sujeito que se faz na experiência, no acontecimento. O sujeito que vê, se vê e é visto. O sujeito docente que se constitui na e com a docência, mas que é e sempre será um sujeito em si e em relação: o sujeito, a pessoa, o ser-humano.

Por que isso tudo precisa ser dito nesta parte introdutória? Por que quero explicitar, com muita clareza, que o professor, o docente, é antes de tudo um sujeito, uma pessoa singular, mas também plural. Não vou discutir nesta obra a complexidade da subjetividade humana, modos de

subjetivação, tampouco a profissionalização docente. Esses não são meus temas de estudo; há obras que tratam desses pontos com excelência.

Falo, de modo muito simples e direto, que o sujeito professor é antes de tudo uma pessoa, e sua subjetividade, singular, o constitui. Isso significa que trabalhar a formação de professores implica em também compreender que apenas abordagens pedagógicas e textos teórico-práticos não são suficientes, se não situarmos que o professor é um sujeito em transformação. Formar docentes envolve ter clareza de que os processos de mudança se voltam não apenas ao professor, mas ao sujeito que também é professor, que é sujeito em si e em relação.

Pode parecer óbvio, mas não é. Tanto não é evidente que testemunhamos processos formativos que se dedicam, prioritariamente, a estudos e práticas de políticas, verbas, tempos, por exemplo, que indicam, propõem e refletem sobre como devem ser os professores, o que devem fazer para serem bons professores, o que e como devem pensar, sem tocar/olhar o sujeito, seus afectos. Atuo no campo da Educação como docente desde 1985, e como formadora de professores desde 1995. Portanto, compreendo a docência de forma ampla e interconectada, numa composição entre ensino, aprendizagem, currículos, pesquisa, estudo, gestão, tecnologias, dispositivos etc., e as múltiplas ações do ser professor. Em um pouco mais de três décadas avançamos muito, mas há muito por caminhar. Este livro integra diversas produções realizadas ao longo da minha vida como pesquisadora e professora, mixando publicações feitas em diversos textos.

Este livro não se pretende prescritivo, embora em muitos momentos seja propositivo. Costumo brincar dizendo que adoraria ter soluções para pelo menos alguns dos problemas educacionais e, se assim fosse, eu já teria escrito um livro e ele possivelmente seria um *bestseller*. Desejo, nesta obra, tensionar os percursos (trans)formativos que temos – eu também sou parte disso – trilhado para formar professores. Por isso, optei por abordar o sujeito professor. Não pretendo teorizar sobre o sujeito, mas tê-lo sempre como foco. Toda vez que pensarmos juntos aqui no professor, no docente, miraremos o sujeito, pois é ele que se transforma. Não formamos professores, mas sujeitos que são – tornam-se continuamente – professores. A formação

é do/no/com o sujeito. Se contribuirmos para transformar o sujeito, formaremos um profissional melhor, um professor melhor.

## **As trilhas deste livro**

A Parte I do livro aborda o sujeito professor em si e em relação. O sujeito é complexo e integra elementos múltiplos do ser singular com o ser social e relacional. Existimos em nossa singularidade e o fazemos de modo relacional. Um sujeito que é docente, que é adulto e que aprende experiencialmente.

O percurso escolhido para dialogar com esse sujeito – que sou e que somos – foi o de buscar algumas pistas que articulem e integrem áreas e conhecimentos que me ajudam a compreender um pouco desse sujeito que somos, como nos relacionamos e nos (trans)formamos: o ser emocional e racional; o ser relacional e a linguagem; e o ser aprendente em transformação.

Um sujeito que produz uma linguagem emocional e que aprende por meio de experiências. Um sujeito que é contemporâneo e que cria formas diversas para aprender e para ensinar, por meio das tecnologias disponíveis, digitais e em rede. Essas são questões que pretendem ser tensionadas na primeira parte, trazendo reflexões que ajudarão o leitor a compreender pontos importantes para o conhecimento sobre o sujeito (professor), em si e em relação.

Na Parte II, desenvolvo algumas temáticas sobre o sujeito em formação neste tempo-espaço contemporâneo. Somos, acima de tudo, sujeitos aprendentes e, associado ao fato de nos diferenciarmos pelo movimento do dedo opositor junto ao indicador e mais a capacidade de pensar e articular ideias, somos produtores de conhecimento. Como o foco dos estudos por mim empreendidos ao longo dos últimos dezesseis anos se voltou para o adulto, os docentes e discentes adultos, focalizo aquele sujeito aprendiz, tratado na Parte I, e suas possibilidades formativas e de aprendizagem neste mundo contemporâneo. Essa segunda parte igualmente traz ideias e pesquisas sobre os processos formativos dos docentes e as culturas

contemporâneas, ou seja, as múltiplas composições das docênciAS em meio à cultura digital, que é uma cultura do nosso tempo.

Por fim, na última parte, trago para o debate o sujeito em percurso mergulhado na cultura digital. Um sujeito (trans)formado, em mudança constante e acelerada, e que produz sua trilha, seu caminho: um sujeito percursante ou caminhante.

Espero que juntos tenhamos uma boa caminhada.





Identidade

Preciso ser um outro  
para ser eu mesmo

[...]

Existo onde me desconheço  
aguardando pelo meu passado  
ansiando a esperança do futuro  
No mundo que combato morro  
no mundo por que luto nasço.

Couto (1999).



## **PARTE I**

# **O SUJEITO EM SI E O SUJEITO EM RELAÇÃO**

Somos seres emocionais e racionais. O que isso significa? Por que, durante tanto tempo, privilegiamos a razão em detrimento da emoção? O que é emoção? E linguagem? Por que isso é importante para o processo formativo do sujeito e, por conseguinte, para o docente? Como eu, adulto, aprendo? Como posso promover a aprendizagem de outro adulto?

Os estudos presentes nesta Parte I têm o propósito de apresentar conceitos e reflexões sobre o sujeito em si e em relação com o outro, com o mundo. A escolha deste percurso para tratar do educador se justifica porque aprendi que os estudos pedagógicos não são suficientes para um trabalho com a formação docente. Preciso conhecer sobre o sujeito em si, o sujeito em relação, o sujeito que sou, para então interatuar para sua (trans)formação.

Os capítulos abordados nesta parte intitulam-se:

1. “Emoção”;
2. “Linguagem”;
3. “Linguagem emocional”;
4. “Aprendizagem (do sujeito adulto)”.

# EMOÇÃO

Começar a pensar o sujeito por meio da emoção é criar um percurso em que se compreenda o ser por dentro, por meio de disparadores que também o constituem, mas que foram deixados de lado por uma racionalidade excessiva.

Construí um caminho que busca aspectos referentes à subjetividade e objetividade; indicativos importantes para a compreensão dos motivos que levaram este tema a ser tão menosprezado pelas ciências, por tantos estudiosos ao longo dos tempos e mesmo descuidado pelo próprio ser humano.

A consciência e o *self*, como complementos ao entendimento da subjetividade, vieram a seguir para adentrar aos estudos das emoções e da razão, que junto com a linguagem tecerá a ideia de linguagem emocional – possibilidade para a (trans)formação docente no mundo contemporâneo.

## **Subjetividade e objetividade**

Durante muito tempo o aspecto emocional foi desprezado pela Ciência. Tivemos, ao longo da história, a valorização maximizada da objetividade em detrimento da subjetividade. Temos hoje algumas pistas que sinalizam

os caminhos percorridos pela Ciência que levaram, em acordo com a Igreja e as universidades, durante os séculos XVIII, XIX e meados do século XX, à supressão dos aspectos subjetivos no processo científico.

Antes mesmo do século XVI, temos o pensamento teocentrista agostiniano, e depois o tomista, a doutrinar homens e mulheres, considerando

de maior significância as questões referentes a Deus, à alma humana e à ética [...] Para o homem medieval, a realidade era sagrada por ter sido estabelecida por Deus e cabia ao homem contemplar e compreender a harmonia existente no universo. (MORAES, 1997, p. 33)

Com esse pensamento, os aspectos subjetivos que pudessem levar o indivíduo a sua essência eram, portanto, refutados, pois significavam uma ameaça para o dominador. A manipulação é mais facilmente desenvolvida quando descartamos o sujeito – emoção, sentimentos, interações, relações humanas – e valorizamos o objeto (razão), especialmente quando a razão é determinada pelo interesse em dominar.

Torna-se relevante nessa época compreender o forte domínio da Igreja em toda e qualquer esfera social, sendo implacável e imperdoável todo tipo de manifestação contrária a tais pensamentos.

As mudanças ocorreram radicalmente a partir do século XVI e XVII, com criações revolucionárias, como na Física e na Astronomia, ocorridas depois de Copérnico, Galileu e Newton. Tal período, também chamado de “Era Planetária” por Morin (2000, p. 63), tem, segundo Moraes (1997), seu marco inicial com os movimentos antropocêntricos; as grandes navegações marítimas; a Revolução Científica; o racionalismo; o subjetivismo empirista; o iluminismo; o positivismo etc., trazendo as ideias transformadoras de Copérnico (1473-1543); Galileu (1564-1642); Bacon (1561-1626); Hume (1711-1776); Descartes (1596-1650); Newton (1642-1727); Kant (1724-1804), entre outros.

A Ciência, que sempre se orgulhou de sua objetividade, seu rigor e sua precisão, proporcionou ao mundo descobertas de importância inquestionável, propulsoras de mudanças paradigmáticas revolucionárias. Não cabe aqui a análise ou mesmo o descrédito de tais avanços, mesmo porque são irrefutáveis. Devemos, no entanto, perceber que o racionalismo científico

excessivo promoveu a visão fragmentada e unilateral do todo, ao validar e valorizar apenas o método analítico, numa perspectiva reducionista, como aquele que apresentava explicações e aplicações consideradas rigorosamente científicas, desvalorizando os acontecimentos e experiências individuais, ou seja, desconsiderando o sujeito.

Apesar das tentativas de visibilidade dos estudos das emoções empreendido por Darwin em sua obra *A expressão das emoções nos homens e nos animais* (1872), e também, conforme nos explica Ledoux (1998), com a publicação, em 1884, de um artigo na revista de filosofia *Mind*, intitulado “O que é a emoção”, de Willian James, foi somente a partir de meados do século XX que o tema passou a ter a importância devida, com a retomada dos estudos daqueles teóricos na década de 1960. Com as novas tecnologias, as pesquisas avançaram, e algumas confirmações foram possíveis.

Diversos cientistas do mundo inteiro resgatam em suas pesquisas estudos de cientistas e pensadores dos séculos passados e retomam a discussão entre objetividade e subjetividade, propondo a intersecção, o imbricamento, a inter-relação, a integração desses aspectos que, na realidade, nunca estiveram separados de fato, mas sim dissociados pela Ciência positivista/reducionista que, na busca da objetividade, descartava o sujeito. Passamos, segundo Morin (2000, p. 67), da era planetária para, no final do século XX, à fase da mundialização: “Cada parte do mundo faz, mais e mais, parte do mundo e o mundo, como um todo, está cada vez mais presente em cada uma de suas partes. Isto se verifica não apenas para as nações e povos, mas para os indivíduos”.

A esse respeito, também Freire (2000, p. 57) afirma que “não é possível falar de subjetividade a não ser se compreendida em sua dialética relação com a objetividade”.

Por isso, não há ruptura entre razão e emoção, como veremos adiante.

## **Emoção e razão**

Podemos pensar a razão como inerente ao ser humano, uma vez que é ela que, ao longo da existência humana, determina a diferença primordial entre



os humanos e os outros animais: ser ou não racional. Porém, ao mergulharmos em nosso processo histórico, encontramos alguns fatores que podem ser considerados marcos relacionados à “origem” da razão enquanto atividade de racionalidade e raciocínio humanos. Precisamos neste momento romper com a ideia desarticulada de essência humana para associá-la ao aspecto da universalidade, que pressupõe a racionalização dos sistemas de pensamento.

Wolff (apud NOVAES, 1996) fala-nos sobre a rejeição do mestre, referindo-se à ideia de mestres da antiguidade grega, nos séculos V e VI a.C., cujos seguidores aceitavam suas ideias e suas reflexões como verdades universais, e infere sobre os princípios da democracia que pressupõem o direito à “voz” a todos os homens, alertando-nos ao que ele chama de crise da razão, apontando que jamais houve uma única verdade, mas várias. Esse autor ainda expressa duas formas distintas de universalização:

A universalização pode primeiramente referir-se à comunidade implícita dos seres falantes, ao espaço de interlocução [...] e pode igualmente referir-se à objetividade explícita à qual o discurso remete, não mais a dos seres falantes mas a dos seres ditto. (WOLFF apud NOVAES, 1996, p. 80)

Temos, então, num primeiro momento, o princípio da coerência entre os sujeitos em discussão, no qual todos os envolvidos sabem de sua condição enquanto seres falantes em interlocução, considerando-se irracional as manifestações de fanatismo ou intolerância, pois a racionalidade está consubstanciada no poder de argumentação e debate públicos para a resolução de conflitos; e, num segundo momento, a aceitação das leis irrefutáveis advindas, por exemplo, das certezas científicas, na qual dois mais dois é igual a quatro, indiscutivelmente.

O poder de argumentação, bem como as leis das Ciências, sempre estiveram associados à figura do professor, e utilizados também por ele como forma de poder. Maturana vem chamar-nos a atenção ao fator emocional que sempre esteve presente nessa relação, porém não desconsidera o aspecto racional, mas, como Byington, provoca-nos reflexões acerca do imbricamento e da impossibilidade de dissociação entre razão e emoção.

Como já mencionamos, a razão, ressaltada como uma das grandes virtudes humanas e associada à objetividade, sempre teve espaço central para as Ciências.

[...] presumia-se que a razão era totalmente independente da emoção. [...] Situavam a emoção no corpo e a razão no cérebro. [...] A ciência do século XX deixou o corpo de lado, devolveu a emoção ao cérebro, mas relegou-o aos estratos neurais inferiores, associados a ancestrais que ninguém venerava. (DAMÁSIO, 2000, p. 60)

Damáσιο (2000, p. 83) reforça o pensamento de Darwin, mas alerta-nos ao fato de, ainda no século XX, a Ciência continuar insistindo na fragmentação entre cérebro/corpo/emoção.

[...] quando há consciência, os sentimentos têm seu impacto máximo e os indivíduos também são capazes de refletir e planejar. Têm como controlar a tirania onipresente da emoção: isso se chama razão. Ironicamente, é claro, os mecanismos da razão ainda requerem a emoção, o que significa que o poder controlador da razão é com frequência modesto.

Maturana (1997, p. 171) complementa apontando que “todo sistema racional tem fundamento emocional, e é por isso que nenhum argumento racional pode convencer ninguém que já não estivesse de início convencido, ao aceitar as premissas *a priori* que o constituem”.

Tenho vivenciado em minha prática educacional, como professora e formadora de professores, o que esse imbricamento representa. Recordo-me de uma situação em especial ocorrida com um professor logo no início de um curso de formação de educadores para o uso pedagógico do computador. Em seu primeiro contato com o computador, esse professor apresentava-se tenso diante da máquina. Sua mão mal conseguia segurar o *mouse*, ficando enrijecida. Deixava transparecer, em sua fisionomia, a intranquilidade que aquele contato representava: misto de insegurança, medo e vergonha.

Ao observar essa situação, posicionei-me ao seu lado e posicionei delicadamente minha mão sobre a dele. Ele me olhou, acanhado, e eu disse-lhe

que estava tudo bem, que tudo daria certo e que eu estaria junto para o que fosse necessário. Ao término daquele dia, como sempre, fizemos uma avaliação oral, em que todos davam seus depoimentos sobre como estavam se sentindo após as atividades propostas. Esse professor pediu a palavra e relatou o que ocorrera com ele a partir da minha atitude. Segurar a sua mão, segundo ele, tinha sido o aspecto mais importante do curso, pois levou-o a sentir segurança, atenção e carinho: *“Mudou tudo quando você segurou minha mão, não tive mais medo e segui em frente, enfrentei esse bicho (referindo-se ao computador) e aprendi”*. Esse relato demonstra o quanto o aspecto emocional interfere no processo racional. As explicações e procedimentos referentes ao funcionamento do computador haviam sido fornecidos, portanto, racionalmente o professor teria possivelmente condições de manusear a máquina. Porém, os aspectos emocionais se apresentavam, inviabilizando o desenvolvimento da própria racionalidade.

Os aspectos emocionais e também os racionais, viabilizados pela linguagem, trazem em seu cerne o propósito de manutenção da vida humana, e compreendemos a importância de reconhecermos os seres como entidades relacionais, que se articulam emocional e racionalmente em congruência com o meio e as suas circunstâncias, como pudemos inferir na situação acima relatada.

## **Emoção em si**

No ambiente científico, podemos considerar o estudo dedicado às emoções como algo mais ou menos recente. Desse modo, existem diversas concepções e diferentes olhares para esse assunto, muitos dos quais são convergentes e outros divergentes. Como dissemos anteriormente, o estudo das emoções foi, por muito tempo, desprezado pela Ciência. Alguns estudiosos se dedicaram ao tema somente ao final do século XIX e início do XX, mas apenas recentemente os estudos foram mais aprofundados. Darwin dedicou parte de seus estudos à emoção, e suas construções teóricas vêm influenciando até hoje diversos estudiosos do tema. Segundo Ledoux

(1998, p. 41), “a pesquisa sobre as emoções teve início, na época moderna, quando James questionou se os sentimentos provocavam reações emocionais ou se as reações é que ocasionavam sentimentos”.

As pesquisas sobre emoção são retomadas por Walter Cannon, importante fisiologista que, em 1920, questionou a teoria de James. (LEDOUX, 1998) Ao longo do período behaviorista – primeira metade do século XX –, as emoções foram colocadas de lado novamente, pois não eram consideradas fenômenos legítimos para a investigação científica. Porém, em meados do século passado surgiu a ciência cognitiva que vem “colocar em xeque” o movimento behaviorista. Com a chegada dos computadores, os trabalhos desenvolvidos pelos assim chamados “cientistas cognitivos”, receberam um grande impulso a partir da identificação de possíveis semelhanças entre o funcionamento da mente humana e o processamento de informações pelo computador.

A ciência cognitiva ou a nova ciência da mente, como também é conhecida, excluiu também a emoção, reconhecendo o cognitivo como somente o pensamento, o raciocínio e o intelecto. Por outro lado, alguns cientistas cognitivos ainda compreendiam/pontuavam a emoção como parte do processo cognitivo. Conforme Ledoux, para os cognitivistas, a emoção era subjetiva demais para a Ciência.

Apenas no princípio da década de 1960, estudiosos retomaram as teorias de James e Cannon relacionando-as à origem dos sentimentos. Também nessa época, alguns cientistas cognitivos começaram a reconhecer a importância das emoções e, mais recentemente, o pioneiro no estudo das inteligências artificiais, Alan Newel, reconheceu: “ainda não há uma integração satisfatória entre esses fenômenos e a ciência cognitiva. No entanto, o sistema mamífero é visivelmente constituído como um sistema emocional.” (LEDOUX, 1998, p. 36) Ledoux (1998, p. 36) conclui: “A ‘ciência da mente’ é a herdeira natural do reino unido da cognição e da emoção. Chamar o estudo da cognição e da emoção de ciência cognitiva é um desserviço”.

A partir da década de 1980, com os estudos do psicólogo social Robert Zajonc, a emoção começou a deixar de ser vista do ponto de vista cognitivo, ao propor a diferenciação entre emoção e cognição. (LEDOUX, 1998)

Atualmente, alguns cientistas cognitivistas vêm se dedicando ao estudo das emoções e contribuindo significativamente para o seu desenvolvimento diário. Temos, por exemplo, a psicologia discursiva, que traz um novo olhar e promove avanços significativos para o aspecto emocional, porém, rejeita as ideias que concebem as emoções a partir dos pressupostos darwinianos, bem como as advindas da fisiologia. Ao mesmo tempo, refuta a existência de emoções básicas como sendo a origem de outras emoções.

Esse ramo da ciência cognitiva propõe um olhar restrito às manifestações e às sensações emocionais a partir do contexto cultural: “As emoções não podem ser vistas meramente como reações fisiológicas a estímulos. As manifestações de emoção e as sensações emocionais têm um papel cognitivo como expressões culturais de julgamentos sem premissas sobre situações de estímulo”. (HARRÉ; GILLET, 1999, p.135)

Desse modo, temos hoje um quadro bastante diversificado no que se refere ao estudo das emoções. Várias são as áreas que têm se dedicado ao tema, dentre elas destacam-se a Neurociência, a Neuroanatomia, a Biologia, as Psicologias Clínica, Social, Discursiva, Emocional e a própria Ciência Cognitiva.

Mas o que podemos compreender por emoções? Para Damásio (2000, p. 74-75), emoções “são conjuntos complexos de reações químicas e neurais, formando um padrão; todas as emoções têm algum papel regulador a desempenhar [...] estão ligadas à vida de um organismo [...] e seu papel é auxiliar o organismo a conservar a vida”. O que se denota é que todos esses estudiosos destacam o papel da emoção como fundamental para a conservação da vida, no sentido de garantir a sobrevivência humana.

Tanto o aspecto de conservação da vida é ressaltado e de fundamental importância, que muitos estudiosos apontam a inter-relação da emoção com a homeostasia, que são reações fisiológicas, automáticas, cujo foco é a manutenção da vida. A homeostasia exerce uma função reguladora no organismo no sentido de estabilizá-lo internamente.

As disposições corporais ocorrem recursivamente e são determinadas em congruência com o meio, gerando um domínio de ação ou domínio existencial a partir das circunstâncias que vão sendo criadas. Essas, por sua vez,

constituem o “nicho”, ou seja, o *habitat* específico, natural e estruturalmente organizado para a sobrevivência harmoniosa das espécies. Essa dinâmica do emocional funciona como base para toda e qualquer ação humana, incluindo a linguagem e a razão, que independentemente do espaço operacional que surgem, acontecem sempre num espaço especificado por alguma emoção.

Bisquerra (2000, p. 61) apresenta-nos a emoção como: “Um estado complexo do organismo, caracterizado por uma excitação ou perturbação que predispõe a uma resposta organizada. As emoções são geradas, habitualmente, como resposta a um acontecimento externo ou interno”.

Percebemos em Bisquerra (2000) e Damásio (2000) a associação do conceito de emoção à homeostasia, uma vez que a emoção também aparece como delatora de ocorrências em nosso organismo, servindo como alerta às denúncias apresentadas. Desse modo, as emoções em relação à homeostasia desempenham um papel regulador importante e representam estados do organismo que acusam ou denunciam o que está ocorrendo com ele, na tentativa de manter a harmonia e seu bom funcionamento.

É comum experienciarmos situações em que a emoção “emerge” na condição de protetora, delatando e indicando a presença de “perigo à vista”. Algumas dessas situações estão presentes não apenas na vida dos seres humanos, mas também em outros animais. Diante de uma situação ameaçadora, por exemplo, em que se coloque a vida em risco, o organismo capta/percebe tal ameaça, antes mesmo da consciência do fato e, em decorrência, os seres humanos e também alguns animais sentem medo, manifestando tal sensação “erichando” os pelos e, em muitos casos, “travando” as mandíbulas. Tal reação “corporal” é provocada pela emoção de medo, que se manifesta como aviso, no sentido de prevenção à vida, instigando, assim, mecanismos de defesa do organismo.

O princípio regulador e de manutenção da vida, ligado à emoção, está presente na grande maioria dos animais – aves, peixes, répteis e mamíferos – e não é, portanto, uma exclusividade do ser humano. Talvez por esse motivo, o estudo dedicado às emoções foi relegado a um segundo plano, por ter sido considerado aspecto de menor importância em comparação aos aspectos relativos à racionalidade humana, considerada o grande

diferencial do homem em relação aos outros animais e, portanto, colocando-o em uma dimensão superior.

Conforme nos explica Ledoux (1998), um grande número de teóricos dedicou seus estudos às expressões emocionais universais. Muitos se fixaram nas expressões faciais e outros expandiram suas análises para expressões mais globais. O fato é que todos eles, ao término de seus experimentos, concordaram quanto à existência de emoções básicas universais. As emoções básicas universais, especialmente as faciais, foram percebidas claramente nas mais diversas culturas, muito embora divirjam em quantidade.<sup>1</sup> Nos experimentos desses cientistas, ficou clara a existência de reações universais a determinadas situações, nas quais a expressão das emoções, traduzidas pelo enrijecimento da musculatura facial e/ou a dilatação das pupilas, por exemplo, se apresentaram de maneira constante e incontrolável, independentemente da cultura.

As emoções, como sabemos, são difíceis de controlar. Muitos estudiosos explicitam, inclusive, que podemos tentar disfarçá-las, porém para um observador atento, ou mesmo para pessoas que desfrutam de nossa intimidade, as emoções podem ser percebidas claramente. Como são reações do nosso organismo que servem como alerta para a manutenção da vida, essa explicitação e impossibilidade de controle vêm de encontro aos mecanismos de defesa, com os quais, por exemplo, diante de circunstâncias em que a consciência esteja comprometida, possamos ainda assim denunciar estados do nosso organismo.

De fato, o controle das emoções é uma tarefa muito difícil, senão inviável. Sobre isso, Ledoux (1998) apresenta-nos uma passagem em que Darwin expõe, com um exemplo de sua própria vida, tal condição:

Aproximei o rosto da grossa placa de vidro, por trás da qual havia uma cobra venenosa, no jardim zoológico, com a firme intenção de não recuar se a serpente desse o bote em minha direção; contudo, no momento em que o réptil atacou, minha resolução foi por água

---

1 Alguns cientistas, como Sylvan Tomkins e Carroll Izard, encontraram oito emoções básicas: surpresa, interesse, alegria, raiva, medo, aversão, vergonha e angústia; já Paul Ekman encontrou apenas seis: surpresa, felicidade, raiva, medo, aversão e tristeza. (LEDOUX, 1998)

abaixo e saltei um ou dois metros para trás com uma rapidez impressionante. Tanto a vontade como a razão mostraram-se insuficientes ante a suposição de um perigo que jamais experimentara. (DARWIN, 1859 apud LEDOUX, 1998, p. 101)

Devemos lembrar que as emoções básicas, ao mesmo tempo que nos protegem do perigo, também nos aproximam do outro: é por meio dessas emoções que o bebê contata sua mãe e vice-versa; que abrimos os canais de receptividade em relação ao outro, levando-o à aproximação, por exemplo.

Grande parte dos teóricos também admite que a combinação de algumas emoções básicas pode resultar no que nomeiam como emoções não básicas. As emoções básicas, segundo os estudiosos, são encontradas também nos animais inferiores, porém as emoções não básicas, ou para outros, derivadas, são exclusivamente humanas, uma vez que são concebidas por meio de operações cognitivas.

Esse aspecto pode ser um diferencial significativo no que se refere aos estudos sobre a emoção, tendo em vista, segundo Ledoux (1998), que diversos cientistas cognitivistas, ao longo do século XX, apresentaram a ideia de que a emoção é uma forma de cognição. Porém esses estudiosos não fazem distinção entre cognição – pensamento e raciocínio – e mente, mas iguala-os e acreditam que as emoções são construtos psicológicos e não biológicos. Particularmente, e diante dos estudos por nós desenvolvidos, concebemos emoção e cognição como funções biológicas distintas entre si, porém interrelacionadas e interativas.

Não explicito, nesta obra, os aspectos cerebrais ou o funcionamento neurológico relacionado às emoções devido à sua complexidade e também pelo foco empreendido. Porém, apenas a título de ilustração, podemos pontuar que parte dos cientistas associa as emoções ao sistema límbico, enquanto outros apresentam a possibilidade de não haver um único sistema responsável pelas emoções, mas sim vários e diversos sistemas orgânicos responsáveis pelo desenvolvimento de emoções diferentes.

Encontramos em Bisquerra (2000, p. 61) um esquema explicativo muito interessante a respeito do processo de desencadeamento das



emoções, denominado de “processo das vivências emocionais”. Assim, a partir da ocorrência de determinado evento, o indivíduo, de forma consciente ou inconsciente, atribui a ele uma valoração, ou seja, esse evento pode ter um valor positivo ou negativo<sup>2</sup> para esse indivíduo. Paralelamente, ocorrem em nosso organismo mudanças fisiológicas – involuntárias:<sup>3</sup> corporais; e voluntárias: expressões faciais, verbais, comportamentais... – que, decorrentes desse estado, levam à predisposição à ação (motivação).

Notemos que o evento pode ser qualquer situação vivida pelo organismo e pode tanto decorrer de um estímulo externo – reencontrar casualmente, após dez anos passados, o primeiro amor –, como também ter origem interna (o desenvolvimento de uma cólica menstrual, por exemplo). Em ambos os casos, o evento pode desencadear uma emoção, ou seja, uma reação do organismo. Nesse processo, as reações são desenvolvidas de acordo com o grau de importância e necessidade do organismo diante do fenômeno ocorrido. Nosso cérebro, conscientemente ou não, avalia o evento e decide que tipo de reação decorrerá, podendo, inclusive, ignorar a sua ocorrência. A avaliação feita pelo cérebro provoca alterações em nosso corpo, como aceleração dos batimentos cardíacos, enrubescimento das faces, suor nas mãos, esboço de um sorriso, gritos de dor etc., induzindo o organismo à uma ação, na tentativa de harmonizar/equilibrar o estado em que ele se encontra.

Desse modo, por exemplo, no encontro com o primeiro amor, as emoções desencadeadas não poderão ser controladas, o mesmo ocorrendo com a situação da cólica menstrual (sudorese, aceleração dos batimentos cardíacos etc.). O que poderá acontecer é uma tentativa de camuflar/disfarçar tais emoções. No entanto, se estivermos acompanhados de pessoas íntimas e que nos conhecem suficientemente, tais tentativas serão infundadas aos olhos dessas pessoas.

---

2 Para o autor, a denominação positiva ou negativa não possui a conotação de boa ou má, mas parte da distinção representativa que o próprio indivíduo faz diante das emoções vivenciadas.

3 Existem expressões faciais que são involuntárias.

Por meio de um processo de valoração, Bisquerra (2000, p. 96) classifica as emoções como positivas e agradáveis, se são vivenciadas quando atingimos um objetivo:

[...] alegria, humor, amor, felicidade; emoções negativas: desagradáveis, se vivencia quando há bloqueio de algum objetivo: ira, medo, ansiedade, tristeza, vergonha, aversão; emoções ambíguas: não são nem positivas, nem negativas, e podem ser ambas (dependendo das circunstâncias): surpresa, compaixão, esperança; emoções estéticas: reações emocionais diante de certas manifestações artísticas.

Maturana e Bloch (1996, p. 188) classificam as emoções apenas como “básicas”, destacando-se dentre elas: “a alegria, a tristeza, a raiva, o medo e o amor erótico ou amor ternura”. Para os autores, biologicamente não existem emoções positivas ou negativas. Por sua vez, Damásio (2000) propõe a seguinte classificação – “emoções primárias ou universais”: alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa ou repugnância; “emoções secundárias ou sociais”: embaraço, ciúme, culpa ou orgulho; “emoções de fundo”: bem-estar ou mal-estar, calma ou tensão.

Podemos perceber claramente a articulação entre as principais ideias desses três estudiosos. Muitos de seus conceitos se complementam nesses aspectos e não se contradizem. Porém, devemos perceber que Damásio (2000) e Maturana e Bloch (1996) não classificam as emoções em positivas ou negativas, não as qualificam. Muito embora Damásio incorra em pronunciamento acerca de emoções de fundo positivas ou negativas, não há aprofundamento ou explicitação clara relacionada a esse aspecto em suas classificações. Ainda que Bisquerra argumente sua posição não qualitativa – boa ou má – ao classificar as emoções em positivas ou negativas, compreendemos que essas denominações já se fazem por si, ficando difícil não empreender tal conotação para as emoções quando classificadas do modo como o autor propõe.

Assim, as emoções são reações (respostas) do organismo a fatores decorrentes das mudanças internas ou externas, apresentadas de forma consciente ou inconsciente, considerando múltiplas circunstâncias, tais

como: fisiológicas, relacionais, pessoais, cognitivas, afetivas, sociais etc., que, em congruência com os aspectos ontogênicos e filogênicos da existência humana, se caracterizam principalmente pela conservação da vida.

Considero que a classificação das emoções pode estar associada às suas expressões, que, por sua vez, são concebidas cultural e historicamente, como já explicitamos anteriormente.

A emoção e os estados emocionais estão presentes na vida e no organismo de todos os seres humanos. Sua diferenciação e sua classificação se fazem possíveis, basicamente, por meio da consciência que, através da linguagem, torna possível a compreensão, a decodificação, a nomeação das emoções produzidas e vividas pelo ser. Porém, a expressão consciente das emoções se apresenta em articulação com a cultura e a história do ser humano. Temos assim culturas que se expressam diferentemente de outras, por valorizarem a expressão de algumas emoções e de outras, não. A partir disso, podemos entender que a expressão de emoções pode ser aprendida, mas não as emoções em si, já que estas se constituem em reações químicas e neurais.

Damásio (2000, p. 75) afirma que a expressão das emoções está ligada ao aprendizado e à cultura, mas chama-nos a atenção ao fato de que as emoções “são processos determinados biologicamente, e dependem de mecanismos cerebrais estabelecidos de modo inato, assentados em uma longa história evolutiva”. Encontramos em Bisquerra (2000) aditivos a esse respeito, pontuando a função das emoções como motivadora, adaptativa, informativa e social; ressaltando que a cultura e a sociedade regulam as expressões das emoções. Para esse autor, algumas atitudes ou episódios emocionais vivenciados repetidas vezes podem desenvolver “atitudes cognitivas emocionais”, ou seja, situações consecutivas de tristeza em demasia podem desencadear um processo de depressão.

Goleman (1995, p. 278) pontua a possibilidade de “ensinar emoções”, e apresenta o que ele chama de “alfabetização emocional”, em que “em vez de usar o afeto para educar/ensinar o próprio afeto”.

Os estudos (teórico-práticos) por nós desenvolvidos levam-nos a tensionar a afirmação desse estudioso. Entendemos que não aprendemos a

ter emoções, sentimentos e afetos, mas sim a expressá-los e valorizá-los. Portanto, o que podemos “ensinar” e também controlar é a expressão e o reconhecimento de emoções. Há também a possibilidade de se trabalhar o contágio das emoções, como demonstramos neste livro, como a capacidade que temos de induzir emoções. Acreditamos que o trabalho desenvolvido nos ambientes de aprendizagem poderá auxiliar na identificação, na valoração e na expressão das emoções, porém as emoções em si, como disposições biológicas, ocorrerão/fluirão no organismo.

Desse modo, podemos entender que há possibilidade de aprendermos a valorizar determinadas emoções em decorrência das situações e das circunstâncias experienciadas. Tais vivências levam-nos a desejar repetir ou não a manifestação de emoções específicas. Esse aspecto foi explicitado anteriormente em nossas incursões ao pensamento de Damásio, quando se refere ao espectro de estímulos – exteriores ao sistema biológico – como indutores de certas classes de emoção, ficando clara a possibilidade de atribuir valores significativos às manifestações emocionais experienciadas em nosso conviver. Tais repetições podem incorrer no desencadeamento de situações extremamente prazerosas, ou no desenvolvimento de determinadas patologias, como citado por Bisquerra.

Wallon (1973 apud ALMEIDA, 1999) expõe, como os autores anteriormente citados, o imbricamento entre a emoção, enquanto manifestação biológica do organismo, e sinaliza a presença de agentes externos, provocadores e desencadeadores de emoções. Podemos também associar a afirmação desse autor, ao situar as emoções como “uma espécie de prevenção”, com a articulação entre dor e prazer exposta por Damásio, em que a dor – não entendida pelo autor como emoção –, manifesta-se como alerta de que algo não está bem. Vista dessa forma, a emoção como prevenção pode trazer um sentido de alerta para as diversas situações vivenciadas pelos indivíduos.

Ao mesmo tempo, Wallon (1973 apud ALMEIDA, 1999), ao inferir-nos sobre a possibilidade de “ressuscitar mais tarde” determinada emoção, como prevenção, remete-nos ao que Bisquerra chama de “atitudes cognitivas emocionais”. Novamente chamamos a atenção ao fato de que esses estudiosos reconhecem o entrelaçamento entre o ambiente externo

e interno, como indutores de emoção, considerando os aspectos cultural e histórico como fortes provocadores, bem como qualificadores de emoções nos seres humanos.

Essencialmente, a emoção é uma das formas de manifestação da afetividade. Esse conceito está presente em diversos autores e também em Wallon. Em sua teoria do desenvolvimento, o teórico identificou diferentes estágios, sendo o primeiro denominado de “impulsivo emocional” (0 a 12 meses), no qual a partir da sua segunda fase (3 a 12 meses) “já é possível reconhecer padrões emocionais diferenciados para o medo, alegria, raiva etc.” (WALLON, 1973 apud MAHONEY; ALMEIDA, 2000, p. 13). Segundo Wallon (apud ALMEIDA, 1999, p. 63), “é o amadurecimento dos centros nervosos, particularmente o sistema optoestriado, que torna possível o surgimento das emoções”; e ainda, “se a maturação do sistema nervoso é a base das emoções, o meio ambiente é a condição necessária para o seu desenvolvimento”.

Também Wallon destaca que as expressões diferenciadas das emoções se manifestam antes do domínio cognitivo, porém sucessivamente ao domínio afetivo. O autor afirma que a emoção é uma forma de exteriorização da afetividade e que as expressões emocionais evoluem sob o impacto das condições sociais. Suas manifestações tornam-se cada vez mais refinadas a ponto de não expressarem mais a impetuosidade que, segundo ele, seria uma característica da emoção autêntica. É interessante perceber a relação complexa entre a emoção e o meio social. Almeida (1999) nos explica que, se por um lado a sociedade torna mais precisos os meios de expressão da emoção, transformando-os em instrumentos de socialização, por outro lado essa especialização construída no processo das relações sociais já é um empecilho ao aparecimento de explosões emocionais. Observemos a seguinte colocação de Wallon (1973 apud ALMEIDA, 1999, p. 37) a esse respeito:

As emoções que são a exteriorização da afetividade, provocam, assim, transformações que tendem, por outro lado, a reduzi-las. Nelas se baseiam as experiências gregárias, que são uma forma primitiva de comunhão e de comunidade. As relações que elas [as emoções] tornam possíveis afinam os seus meios de expressão, e fazem deles

instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados. Mas à medida que, ao se tornarem mais precisos, o seu significado os torna mais autônomos, eles separam-se da própria emoção. Em vez de serem a sua onda propagadora, tendem a reprimi-la, a impor-lhe diques que destroçam a sua potência totalizadora e contagiosa. A mímica mal se torna linguagem e convenção, multiplica as tonalidades, as simplicidades tácitas, os subentendidos e os enganos, ao contrário do arrebatamento unânime que é uma emoção autêntica.

Para Wallon, a emoção está articulada ao que ele chama de experiências gregárias, ou seja, também ele associa a expressão das emoções às relações sociais. Ressalta a importância da expressão das emoções no processo de socialização. Porém, entendemos que ele chama-nos a atenção no aspecto do “refinamento” das relações sociais, que podem amenizar ou mesmo “doutrinar” algumas manifestações emocionais. Tais inferências nos remetem, por exemplo, aos “padrões de etiqueta” em círculos sociais específicos, que novamente vêm de encontro à valoração das emoções nos ambientes sociais.

Podemos perceber a relação e a articulação entre o olhar de Wallon e o de Maturana, Damásio, Ledoux e Bisquerra, especialmente no que se refere às emoções como reações (respostas) do organismo frente a determinado estímulo – interno ou externo – em determinadas circunstâncias.

Encontramos também em Wallon a “oposição entre emoção e atividade intelectual”. Almeida (1999, p. 40) explica-nos que, para esse estudioso, há antagonismo entre os aspectos emocional e intelectual:

Entre a emoção e a atividade intelectual existe a mesma evolução, o mesmo antagonismo. Antes de qualquer análise, o significado de uma situação impõe-se pelas atividades que suscita, pelas disposições e atitudes que provoca. No desenvolvimento psíquico, essa intuição prática precede de longe o poder de discriminação e de comparação. Ela é uma primeira forma de compreensão, mas ainda completamente dominada pelo interesse do momento e baseada em casos particulares. Entre indivíduos, é o acordo ou a reciprocidade das atitudes que podem em primeiro lugar realizar uma espécie de contato e de entendimento mútuo, mas ainda totalmente absorvidos pelos apetites

ou pela impulsividade do momento presente. Uma imagem que sirva para efetuar uma comparação e uma previsão só poderá nascer dessas relações pragmáticas e concretas através de uma redução gradual da parte das reações posturais, quer dizer, das emoções e da afetividade.

Entendemos assim que, para que a atividade intelectual ocorra satisfatoriamente, Wallon propõe a redução das reações ou expressões emocionais. Faz-se necessário um cuidado especial frente a tais exposições para não recairmos no objetivismo extremo que levou-nos durante tantos séculos à cisão entre razão e emoção, subjetividade e objetividade. Isso não quer dizer que não existam situações em que o “controle” da expressão das emoções seja necessário. Várias vezes passamos por situações em nossa vida em que isso fica evidente, como, por exemplo, tentar discutir situações conflitantes com uma mulher em plena crise de tensão pré-menstrual, ou, o que é muito comum em alguns jornalistas, perguntar a alguém que acaba de perder um parente ou amigo muito querido se está sofrendo.

Desse modo, como bem explica Maturana (1998, p. 16), uma reação “explosiva” diante de uma das situações apresentadas não significa uma resposta menos racional que uma reação mais serena, mas sim que “todo sistema racional se constitui no operar com premissas previamente aceitas, a partir de uma certa emoção”, evidenciando, pois, o imbricamento entre razão e emoção.

No mergulho no universo das emoções, foram pontuados aspectos que consideramos relevantes.

O ser humano passou muito tempo desvalorizando sua subjetividade, ocultando suas emoções. Aprendeu que esse aspecto era irrelevante, menor, que não deveria ser considerado, pois seu diferencial, sua superioridade, encontrava-se em ser racional. Desfeito esse “mal-entendido”, mesmo que tenha durado tempo longo demais (ainda existe?), as pesquisas evidenciam que razão e emoção nunca estiveram dissociadas de fato. Tais proposições levam-nos à compreensão dos aspectos que permeiam a emoção: afetividade e sentimento. Tais conceitos, que embora estejam imbricados/interligados à emoção, são diferentes entre si.

Tratarei de modo breve, considerando a opção desta obra, mas registro que tais aspectos mereceriam mais dois subtemas, pois há não apenas estudos, mas relevantes pesquisas sobre eles e que poderão ser abordados em outros momentos.

A afetividade abriga, como um grande guarda-chuva, as emoções e os sentimentos como manifestações afetivas. Como manifestações orgânicas e culturais, os afetos qualificam emoções e sentimentos. É preciso também perceber essa manifestação humana em sua potência de afetar e ser afetado pelo outro e suas circunstâncias.

Ainda que não haja consenso entre os estudiosos, Damásio (2000) aponta que os sentimentos são fatores internos do organismo que, viabilizados pela consciência, transformam as mudanças do organismo em imagens. Não podem, portanto, ser observados por ninguém, a menos que expressemos as emoções desses sentimentos pela linguagem e/ou verbalizemos pelo linguajar – oral ou escrito – tais sentimentos. O sentimento é compreendido como elemento interno, introspecto, expresso por meio da linguagem, que se faz no processo consciente. Damásio também trata de algumas especificidades sobre sentimentos inconscientes, porém por ora fiquemos com a ideia de que os sentimentos decorrem do conhecimento, da identificação (consciente) das emoções.

Uma vez adquirido o conhecimento necessário para a compreensão do que procurávamos, chegamos por fim ao conceito de emoção. Para tanto, buscamos brevemente relatar os caminhos que alguns pesquisadores e algumas abordagens científicas percorreram para chegar aos conceitos por nós estudados/explicitados. Os conceitos que envolvem a emoção trazem a articulação entre os aspectos biológicos, psicológicos, culturais, históricos e sociais em coerência e congruência à nossa visão holística do ser humano.

Após essa incursão ao estudo das emoções, chegamos a algumas considerações:

- a) As emoções são reações do nosso organismo a estímulos internos ou externos, e uma vez desencadeadas, dificilmente são controladas;



- b) Não aprendemos a ter emoções, uma vez que elas são constituídas em nosso aparelho biológico; porém as articulações com o meio e os aspectos culturais exercem fortes influências na expressão e na valorização das emoções;
- c) O caminho percorrido pela Ciência, até o século XX, fragmentando o ser humano, cindindo o racional e o emocional, promoveu a marginalização das emoções e, por consequência, um adiamento das pesquisas científicas relacionadas ao tema;
- d) A retomada das pesquisas científicas, a partir de meados do século XX, vem revelando descobertas significativas para a humanidade, percebendo a totalidade do ser, sua “inteireza”, permitindo e considerando, pelo resgate da subjetividade, a compreensão da necessidade do imbricamento razão e emoção para o desenvolvimento harmônico do ser humano, que, por ser relacional, se constrói e reconstrói na interação com o meio e com o outro;
- e) As circunstâncias geradas/provocadas pelo meio em que vivemos são diferenciais importantes na indução de emoções e refletem diretamente na atuação do ser humano com o mundo;
- f) A razão, mesmo tendo função de suma importância nas relações do ser humano com o meio, com o outro e consigo mesmo, está sujeita aos aspectos emocionais. Desse modo, a emoção permeia e interfere nos aspectos racionais, independentemente da vontade do ser;
- g) Desconsiderar a importância e a influência dos aspectos emocionais para as relações do ser humano com o mundo pode comprometer e/ou dificultar o processo de construção do conhecimento, uma vez que os processos cognitivos são articulados e interagem com os emocionais, exercendo influências sobre eles;
- h) Os agentes externos – e cada um de nós – são indutores de emoções e, assim, o ambiente de aprendizagem deve criar circunstâncias que estimulem manifestações afetivas, em que emergjam emoções congruentes, abrindo canais receptivos à aprendizagem;
- i) Se os agentes externos – o meio e o outro – são capazes de provocar emoções nos sujeitos e, conseqüentemente, instigar reações, reflexões, ideias etc., devemos começar a pensar nesse

potencial como diferencial significativo para a transformação do ser, e aproveitá-lo melhor nos trabalhos desenvolvidos nos ambientes de aprendizagem.

Ao longo deste capítulo, pontuamos em algumas situações a inter-relação entre razão/emoção. Nossos estudos indicaram que o reconhecimento, a identificação, a classificação e a diferenciação das emoções se faz possível pela consciência, permeada pela linguagem – ponte de contato com o mundo externo e interno. Assim, a linguagem é um dos importantes aspectos que envolvem nossa condição de seres relacionais, viabilizando nossa inserção ou ligação com o mundo, como será tratado no capítulo a seguir.



# LINGUAGEM

A linguagem humana será tecida com a razão e a emoção, articulando-as com a mediação e a interação, uma vez que esses aspectos viabilizam o entrelaçamento dos seres (em si) com o meio e com o outro.

Retomo ainda a articulação entre linguagem e sentimento, explicitada anteriormente, em que o sentimento como elemento interno, introspecto, é expresso por meio da linguagem, que se faz no processo consciente.

A linguagem é uma função psicológica correspondente à entrada em funcionamento de um conjunto de dispositivos anatômicos e fisiológicos, prolongando-se em montagens intelectuais, para se sistematizar num complexo exercício de conjunto, característico, entre todas as espécies animais, apenas da espécie humana. (GUSDORF, 1970, p. 5)

Compreendo que a linguagem, em congruência com os aspectos relacionados ao intelecto e à razão, é um instrumento potencial para o desenvolvimento do pensamento e para a construção do conhecimento, e se faz pelas coordenações consensuais que levam à ação. Maturana (2001, p. 70-71) explica que as coordenações consensuais de ação, ou seja, conversações, que se dão pela linguagem, decorrem de interações recorrentes

num espaço de reflexão. São consensuais por não necessitarem de explicitação, em que os sujeitos envolvidos subentendem o que suas coordenações de ação propuseram, e entram em um consenso.

A linguagem se faz presente a partir de interações recorrentes entre o ser humano e o mundo. Essas interações estão impregnadas da história de cada elemento em interação. Desse modo, a linguagem acontece entre sujeitos, mediante ações consensualmente coordenadas, nas quais se levam em consideração os aspectos ontogênicos permeados também pela emoção. Os diversos conceitos de linguagem apontam-nos a existência de uma relação extremamente imbricada entre a expressão e a comunicação, em que, numa alusão à língua viva, Gusdorf reflete que “a expressão manifesta o eu, a comunicação é procura do tu, tendendo o eu e o tu a unir-se na unidade do nós.” (GUSDORF, 1970, p. 53)

Para que a linguagem emergja, é necessária a ocorrência de encontros. Sem que haja encontro, o estar junto, o “linguajar” perde o sentido, uma vez que ela tem como função primordial estabelecer uma ligação dos seres humanos com o mundo. Entendemos que a linguagem se dá pelas conversações estabelecidas nas relações do humano com o mundo, compreendendo esse mundo em toda a sua complexidade e possibilidades de composição, do qual fazem parte o ser humano, o outro, o ambiente, onde tudo está imbricado. Todo esse processo é expresso pela linguagem e sua complexa significação. Nosso linguajar está impregnado de sentidos que advêm de outros sentidos. Temos o sentido do sentido em nossas conversações mediadas pelo linguajar e o emocionar, na intencionalidade de se comunicar, mas fundamentalmente de se relacionar e se transformar.

Os estudos de Vygotsky (1998) refletem sobre construção dos significados mais diversos para as palavras e os conceitos humanos, fazendo uma comparação com o desenvolvimento do pensamento da criança. Para esse autor, a criança, em sua fase de desenvolvimento do pensamento por complexos, agrupa palavras por famílias. Desse modo, Vygotsky articula tal fase com o desenvolvimento da palavra e seu significado nas diversas línguas (idiomas) no mundo, em que uma mesma palavra é utilizada para diversas situações e/ou coisas, e sua raiz é determinada primitivamente diante de novos significados.

Há relação fortemente marcada pelas culturas e, nessa direção, é preciso chamar a atenção para a distinção do significado de determinadas emoções em culturas específicas, ou seja, nas diversas culturas e nos diversos idiomas, dialetos, é possível encontrar a mesma palavra, porém com significados diferentes. Tais mudanças são notáveis também pelo processo histórico. Exemplo disso é a própria palavra “emoção”. Entre o século XVIII até meados do século XIX, a palavra “emoção” – na língua inglesa – “[...] indicava o comportamento agitado de uma multidão, visto de uma posição elevada – isto é, pessoas em franca correria”. Do século XIX para cá, “[...] ela veio a significar o comportamento individual extravagante de tipo emocional” (HARRÉ; GILLET, 1999, p. 129), incluindo, então, as sensações corporais e o próprio sentimento. Esses aspectos são significativos, pois a linguagem, as expressões e as comunicações utilizadas emergem de um grupo específico e peculiar.

Se a cultura determina/influencia a expressão das emoções; a linguagem, como elemento e instrumento que viabiliza tal expressão e comunicação do ser humano, sofre as mesmas influências. O modo como nos expressamos, nos comunicamos, está articulado à cultura, e assim, a linguagem e a expressão das emoções estão sujeitas a essa expressão. O linguajar escrito manifesta essa relação de interdependência por meio das palavras, do discurso, presente nas conversações.

Vygotsky, e também a psicologia discursiva, nos fazem perceber o quanto as transformações sociais influenciam no desenvolvimento linguístico, no seu significado e em suas transformações.

Bakhtin (1994) nos diz que “na linguagem, metade da palavra é sempre de outrem”.<sup>4</sup>

Que linguagem é essa que me coloca em contato com o outro? Que me ajuda na partilha e na cocriação de conhecimentos? Que envolve as docências e as discências? Penso em uma linguagem emocional!

---

4 Discurso proferido pelo professor Bernard J. McGuirk, em 8 de julho de 1999 por ocasião da atribuição do grau de Doutor *Honoris Causa* pela Universidade de Nottingham ao Nobel da Literatura José Saramago. Disponível em: <http://www.nottingham.ac.uk/hispanic/research/discupor.html>.



# LINGUAGEM EMOCIONAL

Somos seres autopoieticos,<sup>5</sup> ou seja, somos organismos vivos e complexos, detentores de mecanismos de auto-organização sistêmico-recursiva, em que, por meio das relações interativas com o meio, com as circunstâncias que nos envolvem, modificamos nossas estruturas e, assim, nos transformamos, preservamos a nossa organização e a nossa identidade e mantemos a vida. Como seres autopoieticos, vivemos em contínua interrelação com outros seres também autopoieticos; e é pela dinâmica relacional, pelas conversações viabilizadas pela linguagem, que fluem das emoções que emergem desse processo de (con)viver, que nos reestruturamos, nos transformamos.

Todos nós fazemos uso de diversas linguagens em nossa relação com o mundo, mas muitas vezes não estamos atentos o suficiente acerca do nosso linguajar com o outro. Não temos o hábito de refletir sobre a linguagem utilizada nos ambientes de aprendizagem. Como eu me comunico

---

5 “Autopoiese é uma palavra composta das palavras gregas ‘para si mesmo’ e ‘produzir’”. (MATURANA, 1997, p. 133) Maturana e Varela (2001) desenvolveram conceitos sobre sistemas autopoieticos e organizações autopoieticas. Para mais detalhes, ver as obras desses dois autores.



com o outro? Que tipo de linguagem eu estou utilizando para estabelecer relações com o outro? Tenho expressado, pelo linguajar, minhas emoções? Tenho percebido, no processo de conversação, o linguajar do outro?

Segundo Tenenbaum<sup>6</sup> (1993), a linguagem emocional pôde ser cientificamente estudada a partir de Freud, por volta de 1901, com o livro *A interpretação dos sonhos*, quando houve a percepção de que nossa mente possui duas linguagens: racional e emocional. Tenenbaum explica que na Psicanálise a linguagem racional é chamada de “processo secundário do pensar” e “[...] representa o estímulo apreendido pelos órgãos sensoriais, organizando a percepção do mundo circundante para definir a melhor orientação adaptativa em comum acordo com as representações do ‘processo primário de pensar’. É um processo consciente ou pré-consciente”.

É interessante perceber a diferenciação, ou separação, que Tenenbaum faz entre as linguagens racional e emocional. Em nossos estudos, estamos tratando a Linguagem como expressão e comunicação, portanto consciente, racional. Desse modo, compreendemos a linguagem emocional por meio do imbricamento, do entrelaçamento, entre emoção e razão.

Entendemos que o “processo primário do pensar”, proposto por Freud, está relacionado à emoção; enquanto o “processo secundário do pensar”, associa-se à razão, porém, não pretendemos cindir a linguagem em racional e emocional, tal como Tenenbaum, mesmo porque estamos desde o início deste livro alertando sobre a necessidade de articulação, tessitura, entre esses aspectos.

Percebo, no entanto, a singularidade de cada um dos aspectos estudados, mas compreendo a impossibilidade de ruptura, fragmentação, entre ambos. Se o simples domínio e a articulação de palavras e/ou da linguagem, sustentados na racionalidade, fossem suficientes para nos fazermos entender, nos aproximar dos outros e ainda interagir com o mundo, poderíamos dizer que esses problemas não mais existiriam atualmente, uma vez que a utilização de técnicas de apropriação e domínio da linguagem seriam facilmente manipuladas. Articular, entrelaçar, imbricar linguagem, razão e

---

6 Nem todas as referências telemáticas estão disponibilizadas no ambiente (internet) com data e página.

emoção passa a ser, desse ponto de vista, o grande desafio; e estamos propondo que essa tessitura se dê pelo que chamamos de linguagem emocional.

Estamos compreendendo a linguagem emocional como um meio, uma forma, um dispositivo, um sistema intencional de expressar e comunicar emoções, mediado/permeado/viabilizado pela linguagem (conversaço), para a relação de encontro, de contato, entre os sujeitos aprendentes em processo contínuo de transformação. Assim, a linguagem emocional reflete, sistematicamente, as múltiplas formas em que os seres humanos estabelecem relações, utilizando-se das diversas linguagens, considerando o fator emocional como importante desencadeador das transformações decorrentes nesse processo.

Devemos ressaltar, no entanto, que toda linguagem é emocional, uma vez que a emoção é uma manifestação/reacção biológica, como foi abordado anteriormente, expressa por meio da linguagem. O conceito aqui apresentado reflete o diferencial que o uso intencional de uma linguagem emocional pode exercer nos ambientes de aprendizagem em geral e nos emergentes na cultura digital em particular. Os seres autopoieticos se interrelacionam em espaços operacionais. Os ambientes de aprendizagem são espaços operacionais nos quais os sujeitos aprendentes, por meio de dinâmicas relacionais compostas por processos de ação e reflexão, se “(des)estruturam” e se “(re)estruturam” recursivamente (no sentido espiralado).

As transformações propostas nos ambientes de aprendizagem geram mudanças nesse espaço operacional. Podemos então considerar que quando mudamos as emoções, ou quando induzimos determinadas emoções, transformamos o ambiente ou o espaço operacional, e conseqüentemente interferimos e transformamos o processo reflexivo e as ações entre os sujeitos autopoieticos. As transformações estruturais que ocorrem podem desencadear outras reflexões e ações, mudando assim as relações estruturais dos seres envolvidos.

Não estou falando dos tipos de emoções, mas sobre as mudanças significativas que a emoção pode provocar em ambientes de aprendizagem, quando expressada por uma linguagem consciente ou estimulada pelos agentes mediadores desse processo. Sabemos que o processo de indução de emoções pode ser desencadeado pelo uso atento e intencional de diferentes linguagens. Já pontuei em nossos estudos sobre a aprendizagem da expressão

das emoções. Sabemos que não aprendemos a ter/sentir emoções, mas sim a expressá-las. Somos seres emocionais por natureza. Na educação, educadores e educandos expressam, no seu conviver, suas emoções espontaneamente na maioria das situações vivenciadas nos ambientes de aprendizagem.

Wallon (1973 apud ALMEIDA, 1999) fala-nos do contágio das emoções pelo mimetismo entre sujeitos no mesmo campo de percepção e ação. A partir disso, podemos inferir sobre a indução de emoções, como nos aponta Damásio (2000), nos diversos ambientes e situações, entre os seres relacionais (MATURANA, 2001, 1999, 1997; MATURANA; BLOCH, 1996), inclusive nos ambientes *on-line*. Vale apontar as outras duas características da emoção, apresentadas por Wallon (1973 apud ALMEIDA, 1999, p. 66-67): a plasticidade como “capacidade de o corpo refletir sinais da emoção”; e a regressividade, isto é, “a capacidade de regredir”.

Entendemos que a característica da emoção explicitada anteriormente por Wallon como contágio emocional, em congruência aos aspectos explicitados por Damásio e Maturana, apresenta subsídios relevantes ao uso da linguagem emocional na educação, especialmente no que se refere à forma de despertar/provocar reações/emoções no outro. Assim, entendemos que, pelo mimetismo emocional, as reações de um sujeito da aprendizagem provocam no interlocutor outras reações (respostas) convergentes (na mesma direção), ao passo que pelo contraste emocional a resposta se dará por reações defensivas dos sujeitos relacionais.

Desse modo, a compreensão do conceito de contágio emocional articulado às circunstâncias, ao ambiente, à mediação, à interação, à reflexão, é essencial para o que compreendemos por linguagem emocional, para o desempenho do educador em suas relações nos espaços operacionais de aprendizagem.

### **A linguagem emocional em ambientes *on-line*: dados emergentes de mediações pedagógicas**

Apresento aqui as produções de uma pesquisa que realizei entre os anos de 2000 e 2002 (BRUNO, 2002), financiada pela Capes, em que analisei

narrativas produzidas em fóruns de discussão no curso de formação de professores – curso de especialização em Desenvolvimento de Projetos Pedagógicos com o Uso das Novas Tecnologias da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), de agosto de 2000 a outubro de 2001 – realizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Teleduc. Vale destacar que eu fui a mediadora desse curso.

Os dados sinalizaram que o “tom” utilizado pelo mediador pedagógico no início e durante o processo de interação influencia o tipo de resposta do interlocutor, ratificando o contágio emocional tratado anteriormente.

Os mediadores foram três especialistas que fizeram parte do corpo docente do curso e que foram denominados na investigação como Conferencista/formador A, Conferencista/formador B e Conferencista/formador C. Os cursistas eram professores de escolas públicas e/ou dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) de diversos estados do Brasil, e mais dois professores do Chile e dois da Argentina – países membros do projeto da Organização dos Estados Americanos (OEA) e do Ministério da Educação (MEC), indicados pelos respectivos coordenadores do projeto OEA nesses países. O curso iniciou com 44 professores, sendo que 35 deles concluíram, representando assim um índice de desistência baixo, especialmente para um curso a distância naquela época.

Cada conferência durou, em média, de uma a duas semanas, com debates a partir do tema proposto, sempre subsidiados por um texto de autoria do conferencista/formador, disponibilizado no início das conferências. A análise do conteúdo foi desenvolvida a partir de um olhar voltado para a relação entre todos os participantes, e buscou, por meio da linguagem emocional, indicadores significativos à interação, à mediação pedagógica e à reflexão, para o processo de aprendizagem.

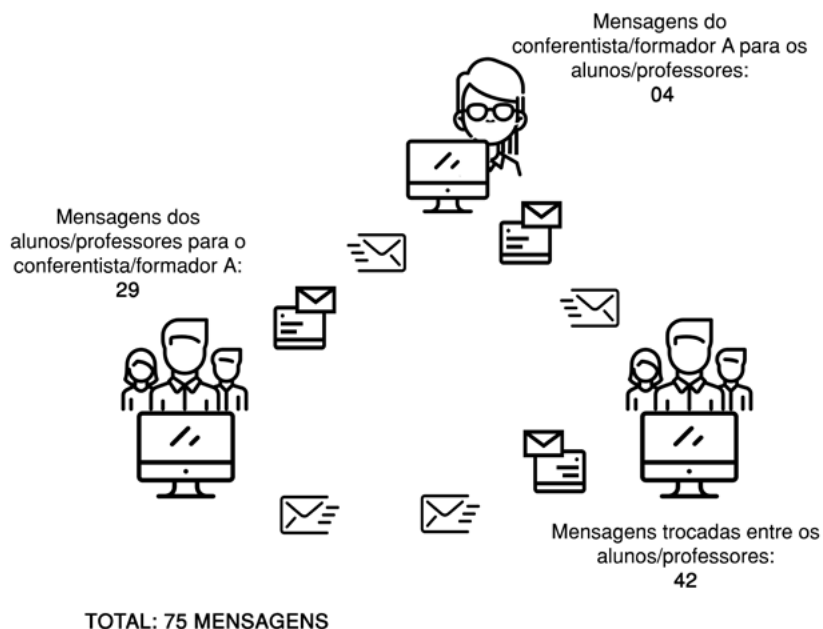
Conferencia A – Tema: “Conversando sobre interdisciplinaridade”

Total de alunos do curso: 35

Total de participantes na conferência: 21

Duração: cinco dias

Figura 1 – Conferencista A



Fonte: elaboração da autora e de Caique Caon.

A Figura 1 apresenta dados significativamente peculiares: o número reduzido de mensagens do formador-mediador dirigidas aos estudantes, o número elevado de mensagens dos estudantes para o formador e a troca significativamente elevada de mensagens entre si.

São características da mediação/interação em meio a linguagem emocional:

1) Inserção contextual: humildade/reciprocidade, em que o Conferencista/formador A, mudando o tópico das discussões e ao longo de uma mesma interlocução, situa sua condição de participante, de “estar junto” ao grupo, de maneira contextualizada e receptiva;

2) Corresponsabilidade/parceria: respostas sempre coletivas aos estudantes – construção/aprendizagem coletiva, por meio do chamamento ao trabalho colaborativo, no qual todos são responsáveis pelo desenvolvimento do processo de construção do conhecimento. O conferencista,

por não habitar o espaço em demasia, criou a necessidade de interlocução entre pares, e isso aumentou a interatividade de estudantes-estudantes;

3) Amorosidade: pelo fazer-se presente, estar junto, a partir de um diálogo pontuado pela afetuosidade no “trato” das questões apresentadas pelos alunos/professores, mas nunca individual e sempre coletiva, e com o uso de linguagem que induz emoções e sentimentos como: pertença, bem-estar, alegria etc., o conferencista promoveu situações de aceitação do outro;

4) Curiosidade: provocação através de subsídio teórico, suscitando o despertar para a construção teórico-prática, advinda do trabalho – debate e diálogo – coletivo, em que é valorizado o ato de questionar sempre e recursivamente, e não de responder o tempo todo. As perguntas tornaram-se mais (ou tão) importantes do que as respostas;

5) Reflexão instigadora: chamamento à reflexão coletiva por novos questionamentos, a partir de todos os aspectos antes observados.

*Postada por Conferencista/formador A*

*Quarta , 21/02/2001, 17:46:56*

*Olá meus queridos,*

*Vocês devem estar se perguntando: Onde está o Conferencista/formador A? O Conferencista/formador A esteve com vocês o tempo todo, só que, louco para interferir e de mãos atadas, esperando que vocês se apresentassem com mais detalhes a ele – esse é um princípio da interdisciplinaridade: saber esperar para encontrar o melhor momento de intervir.*

*Li cada intervenção. Maravilhei-me com os seguintes aspectos:*

*1) Vocês estão interagindo... Isso é excelente e fundamental para um trabalho interdisciplinar. O Teleduc propiciou lugar e tempo para isso... Um tempo e um espaço virtual.*

*[...]*

*Cuidado!!! Interdisciplinaridade exige cuidado, cautela, estudo, coragem para agir, premeditando sempre, mas sempre tendo que desconfiar daquilo que planejou.*

*Na próxima vez indicarei leituras se assim quiserem. Até sempre, abraços,*

*Conferencista/formador A*

Foi notável a linguagem emocional utilizada pelo Conferencista/formador A que, por apresentar as características observadas, induziu emoções recíprocas, congruentes, nos sujeitos participantes, criando um espaço operacional em que as relações se constroem na mesma “medida”, no mesmo tom iniciado pelo mediador. O tom da escrita afetou a todos.

Mas, avancemos para as demais conferências.

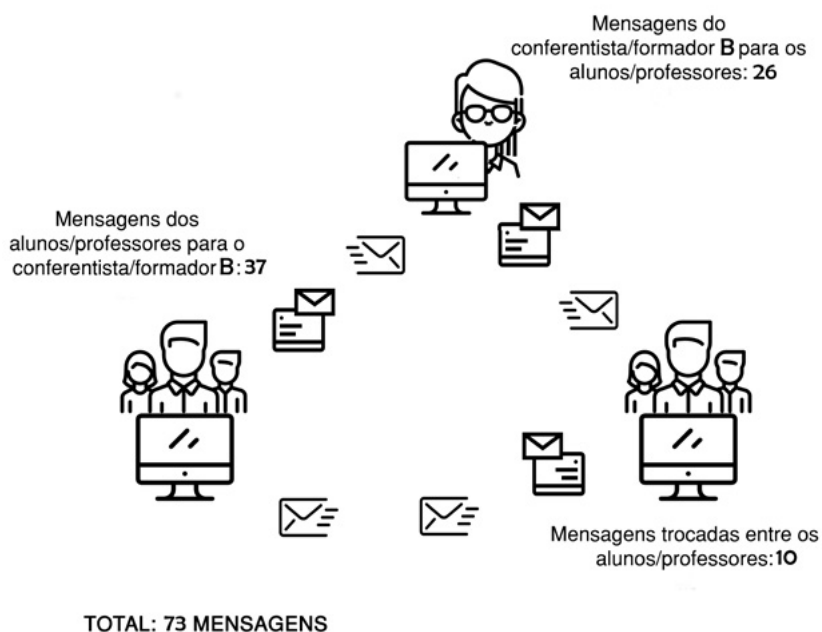
Conferência B – Tema: “Paradigma e mudança”

Total de alunos do curso: 35

Total de participantes na conferência: 22

Duração: seis dias

Figura 2 – Conferencista B



Fonte: elaboração da autora e de Caique Caon.

A conferência da Figura 2 evidencia uma intensa troca de mensagens entre o formador e os cursistas. Já entre cursistas, o número é

significativamente reduzido, especialmente se considerarmos o total na Conferência A, e mesmo nessa conferência entre formador e cursistas.

Destacam-se algumas características contidas na linguagem emocional do Conferencista/formador B:

- Convite à parceria: faz a inclusão de todos os participantes, como corresponsáveis e colaboradores do processo, estabelecendo assim uma parceria;
- Humildade, convite à dialogicidade e espera vigiada: uso de expressão respeitosa e amorosa, não impositiva, sinalizando proposta de trabalho colaborativo, convite ao diálogo e também indícios do aspecto da espera vigiada, pontuado pela disponibilidade do formador em trabalhar a partir das demandas dos cursistas;
- Inclusão e amorosidade: mensagens que maximizam e confirmam o desejo de vínculo e aproximação pela qualificação do contato expresso e pela inclusão explícita de todos os envolvidos;
- Interação/reflexão: comentários, sempre em tom afetuosos/amoroso. Uso de discurso “poético” para manifestação de ideias, expressando e estimulando emoções congruentes;
- Atenciosidade/caminhar junto: apesar da mensagem estar destinada ao Aluno/professor B<sub>1</sub>, o Conferencista/formador B apresenta, pela linguagem emocional afetuosos/amorosa, a importância de tal interlocução entre os pares. Tal atitude, além de acentuar e confirmar sua postura e sua proposta afetiva e amorosa, denuncia e estimula a necessidade e a importância da interação entre os pares, ao mesmo tempo que expressa sua condição de mediador atento, cuidadoso, inserido no contexto; que caminha junto, ao lado de todos os participantes nesse processo;
- Reciprocidade/interação amorosa: interatividade por meio de linguagem emocional que expressa acolhimento, parceria, receptividade e, nas palavras de um dos interlocutores, “solidariedade” ao colega;
- Compartilhamento de vivências: em sua mediação pedagógica, o Conferencista/formador B partilha suas vivências e declara também sua condição de sujeito da aprendizagem e ser inacabado;



- Subsídios teóricos: ao longo das mensagens, o mediador oferece subsídios teóricos, articuladamente aos movimentos de colaboração e reflexão desenvolvidos nas discussões.

*Postada por Conferencista/formador B*

*Quinta, 29/03/2001, 08:17:39*

*Meu caro amigo Prof. B5,*

*É tão interessante este processo de comunicação via internet que eu me sinto cada dia mais amigo de cada um de vocês.*

*Parece que nos conhecemos há mais tempo... E, na verdade, tudo começou há apenas dois ou três dias... Mas creio que é a alegria de quando reconhecemos a nossa 'tribo'. Assim, estou me sentindo neste momento com vcs. [...]*

O trecho retirado de uma das mensagens emitidas pelo Conferencista/formador B expõe sua intimidade, seus sentimentos e suas emoções. Novamente expressa a todos seu desejo de aproximação e intimização, porém, o que de início seria uma proposta de construir relações de amizade, nesse momento se consolida por meio do sentimento explicitado.

Percebemos nesses ambientes que a necessidade de respostas individuais aparece com frequência. Assim, de forma recorrente, presenciamos respostas e questões dos alunos/professores em direção ao Conferencista/formador B, e este estabelecendo interlocuções direta e individualmente com cada aluno/professor.

Outro ponto de destaque na Conferência B está centrado na extensão das mensagens trocadas/compartilhadas entre os participantes. Observamos que as mensagens disponibilizadas pelo Conferencista/formador B são bastante longas. Poder-se-ia pensar que essa característica em grupos de discussão nos ambientes *on-line* suscitaria desestímulo aos participantes, uma vez que a troca de informações e reflexões nesses ambientes “deveriam” ser mais sintéticas. Porém, notamos que as mensagens extensas desse conferencista foram estimulantes para os cursistas, que mostraram maior disponibilidade para respostas/interlocuções por meio de mensagens longas também, expressando suas ideias e seus sentimentos livremente.

Entendemos que esse aspecto foi estimulado pelo Conferencista/formador B, pela leitura minuciosa e atenta de cada uma das mensagens, com devolutivas regadas de afeto, mas também valorizando as reflexões e as construções teórico-práticas apresentadas, e subsidiando de modo crescente cada participante, respeitando seu momento na construção do conhecimento.

No entanto, o fato de pontuarmos a influência do tipo de linguagem de um interlocutor na forma de expressão do outro, não deve significar “imitação” ou reprodução da mesma linguagem emocional de quem a propôs.

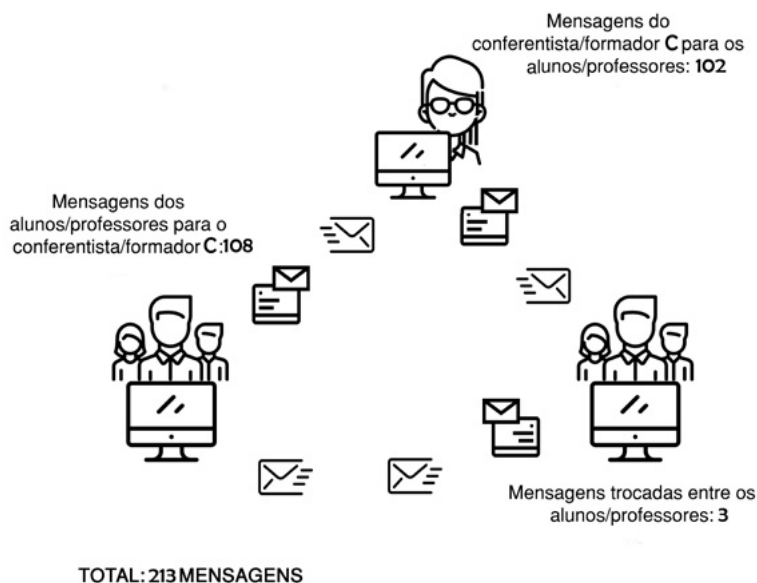
Conferência C – Temas: “Ciclo na Programação Logo” e “O que significa aprender”

Total de alunos do curso: 35

Total de participantes na conferência: 21

Duração: 13 dias

Figura 3 – Conferencista C



Fonte: elaboração da autora e de Caique Caon.

A conferência da Figura 3, mais longa do que as anteriores, abordou dois temas consecutivos. Quando o contágio emocional vem do outro lado: o cursista mediador.

*Postada por Conferencista/formador C*

*01/04/2001, 21:32:50*

*Reflexão sobre a experiência com Logo*

*Fazendo uma reflexão sobre a sua experiência com a utilização do Logo, você concorda com o texto sobre a existência do ciclo descrição-execução-reflexão-depuração-descrição?*

*Justifique.*

Acostumados a interações e mediações notadamente marcadas pela afetividade, ainda que alguns cursistas tenham se “contaminado” com a objetividade e diretividade da linguagem emocional do educador, a maioria reage com um “chamamento” implícito à proximidade nas expressões que iniciam e finalizam as mensagens, como um convite a uma conversa/discussão entre colegas em sala de aula e o conferencista/formador. Como frases que ora revelam admiração pelo educador, ora cumprimentam o docente e os colegas, os cursistas apresentam a necessidade de intimização da relação que está sendo construída, buscando na possibilidade de vínculos afetivos uma maior aproximação.

A medida que as interações/participações se constituem por meio desse tipo de linguagem, essa forma de expressão, que comunica afetuosamente ideias, conceitos, questões, afeta o educador, que passa a assumir a mesma linguagem usada pelos estudantes.

*Postada por Conferencista/formador C*

*Terça, 03/04/2001, 19:15:20*

*C2*

*Agradeço o seu depoimento. Você certamente vivenciou e percebeu a existência do ciclo na programação Logo.*

*Fiz esta pergunta sobre a explicitação do ciclo por que havia feito esta mesma pergunta para alunos do ensino fundamental e percebi que eles não entendiam a atividade de programação como sendo cíclica.*

*Daí o meu interesse em verificar a mesma coisa com vocês. Fico mais contente com sua resposta, pois ela indica que a ideia de ciclo não é tão abstrata assim e você conseguiu percebê-lo. Obrigado.*

*Re: Re: Aprendizagem*

*C3, C2, C5 e C6*

*É um prazer estar com vocês...*

Características da linguagem emocional utilizada pelo Conferencista/formador C:

- Proposta de articulação com outro colega: “Primeiramente, por favor, dê uma olhada na resposta que enviei para a C11”, promove a interlocução entre pares, criando possibilidades de maximização do universo reflexivo a partir da construção e (re) construção coletiva;
- Parceria, inserção contextual; reciprocidade – “Não foi errando, caindo e levantando, que aprendemos a andar? E agora, por que não lidamos com o erro? O que aconteceu com este motor que nos impulsionou em nossa aprendizagem?”: o Conferencista/formador C declara sua condição de aprendiz e parte do contexto. Com isso, trabalha a reciprocidade e a parceria no processo de formação, se colocando ao lado dos cursistas por meio de uma mediação pedagógica inclusiva e partilhada;
- Respostas coletivas, mas nominalmente: o Conferencista/formador C dá uma única resposta para os alunos, mas direciona os nomes dos cursistas na mensagem. Não é uma resposta ao grupo como um todo, mas para um grupo determinado, apontando, ressaltando e articulando as ideias de maneira direcionada;
- A linguagem de reciprocidade: cuidado, respeito, percepção das necessidades do grupo ao modificar a linguagem de modo a atender às necessidades dos cursistas;

- Acompanhamento individual e atendimento coletivo: indica, um a um os pontos nevrálgicos (fragilidades) encontrados em cada cursista, mas o faz de modo coletivo;
- Tolerância e movimentos kairológicos: o educador cultiva a espera para que o cursista alcance o objetivo proposto, sem impor um ritmo único da aprendizagem, respeitando o tempo necessário para que o estudante compreenda o que está sendo proposto e possa aprender.

Diversas foram as contribuições desse conferencista e podemos destacar duas delas: 1) a potência de um educador estar atento às necessidades de seus estudante e se permitir mudar para criar um ambiente fértil à aprendizagem; 2) as múltiplas formas de mediação partilhada que podem ser desenvolvidas quando estamos atentos e abertos ao contágio, à linguagem emocional.

## **A linguagem emocional no cerne das relações**

Os dados das investigações elucidaram as influências que a linguagem emocional pode exercer nas relações e nas mediações pedagógicas:

- Conferência A: número relativamente pequeno de mensagens do conferencista/formador para os alunos/professores (quatro no total) promoveu aumento nas interações entre cursistas;
- Conferências B e C: concentração maior nas mensagens trocadas entre conferencistas/formadores com alunos/professores e vice-versa: trabalho com ênfase na interação individual (professor-aluno) – número reduzido de interações entre pares.

Por meio do contágio emocional, o outro é provocado a desenvolver movimentos convergentes: se nas Conferências A e B o tipo de linguagem emocional mais intencionalmente afetuosa, que explicita sentimentos de acolhimento e proximidade, foi promovido pelos educadores e isso provocou os estudantes a assumirem formas de comunicação na mesma direção, na Conferência C, o contágio se deu por parte dos estudantes na direção do

educador. Isso explicita que o contágio sempre está presente, instigando os presentes a movimentos convergentes. Em algumas situações, as necessidades explicitadas são ignoradas por um dos lados, e no campo educacional, não é incomum que docentes ignorem – ou não percebam – as necessidades dos estudantes, ainda que eles revelem-nas de múltiplas maneiras.

Uma das formas mais comuns de explicitar necessidades está na denominada “indisciplina”, ou seja, formas de atuação nos espaços de aprendizagem que divergem do esperado/desejado pelo docente. Os educadores mais atentos e abertos, como o Conferencista/formador C, percebem tais movimentos por parte dos estudantes e modificam sua forma de atuação, cedendo ao contágio emocional. Outros preferem impor suas formas de expressão e operam na contramão do que deveria ser um trabalho de parceria. Os resultados são, desse modo, muito diferentes do esperado e, na maioria das vezes, os docentes se frustram com o trabalho e com a aprendizagem dos estudantes e, por não cederem aos apelos da linguagem emocional apresentada pelos estudantes, não criam parcerias, não se deixam contagiar e perdem oportunidades de aprendizagem potentes.

O mimetismo é uma das características da aprendizagem humana. Nós, educadores que trabalhamos com a formação de nossos pares, devemos estar atentos a esse aspecto que notadamente marca os processos formativos. Nos cursos de (trans)formação de professores/educadores, as posturas, o tom, o trato, o modo de se relacionar com o outro, somados às abordagens, às atividades, aos conceitos e às reflexões, são facilmente absorvidos pelos estudantes e, em muitos casos, reproduzidos. O fato é que muitas vezes os formadores ignoram a força que tais aspectos, subjetivos, tem no processo de (trans)formação dos docentes. Tais linguagens assumem-se ainda mais potentes com a cultura digital, que ganha outras formas de linguagem e comunicação por meio das mídias diversas e dos recursos tecnológicos.

Notamos a continuidade no tom afetivo, de proximidade e de afetação, presente nos discursos dos alunos/professores, expressando/comunicando emoções; mas a especificidade manifesta nesse processo é

determinada pela singularidade marcada pela linguagem emocional característica de cada participante. Por isso, o olhar para cada contexto captou o “tom” da escrita, o som das ideias e da interlocução de cada participante, considerando a especificidade do linguajar pessoal de cada um, em suas manifestações/interações.

Freire (1996) falava da não neutralidade da prática educativa, exigindo definição, decisão, ruptura e posição por parte do professor, e também nesse caso o processo de conscientização é marcante. Articulado à conscientização podemos pensar na afetivação, notadamente como a impossibilidade de cisão entre razão e emoção.

Nóvoa (1992, p. 25), há mais de 20 anos, já nos alertava sobre aspectos que ainda hoje se fazem presentes e não foram superados:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante ‘investir na pessoa’ e dar um estatuto ao ‘saber da experiência’.

O inovar, no caso do processo de formação de educadores, desse modo, visa o que Espírito Santo (2015) chama de “transgressão da barreira emocional”, ao se referir ao trabalho desenvolvido com alunos conscientizando-os da existência do “corpo emocional”. Acreditamos que isso deva ser trabalhado com os educadores, mas com a possibilidade de não apenas conscientizá-los da existência desse corpo emocional, mas do ato reflexivo e da vivência de suas emoções – expressas na linguagem –, para então desenvolver sua prática permeada por uma linguagem emocional congruente.

A linguagem emocional é utilizada para a comunicação/conversação entre os indivíduos no campo educacional, e em particular nos ambientes de aprendizagem *on-line*. As transformações propostas nos ambientes de aprendizagem geram mudanças nesse espaço operacional. Pode-se, então, considerar que, quando as emoções são alteradas ou quando são induzidas determinadas emoções, o ambiente ou o espaço operacional – lócus pedagógico – se redimensiona e, conseqüentemente, interfere e transforma o

processo reflexivo e as ações entre os sujeitos sociais. As mudanças estruturais podem ainda desencadear recursivamente outras reflexões e ações nos seres envolvidos. As pesquisas indicaram também que o tom utilizado pelo mediador pedagógico (professor) no início e no processo de interação (aulas *on-line*) influencia o tipo de resposta do interlocutor. (BRUNO, 2002)

Os pesquisadores Fenker e Schultze (2008) alertam para a importância de serem oferecidos novos conteúdos aos alunos, no lugar do tão explorado levantamento de conhecimentos prévios. Segundo esses pesquisadores, os conhecimentos prévios podem e devem ser trabalhados, mas não nos momentos iniciais das aulas, pois tais dinâmicas podem favorecer a dispersão diante de temas já conhecidos pelos alunos, enquanto saberes novos, desconhecidos, ativam áreas cerebrais que melhoram significativamente a memória. Estudos indicaram que as “novidades” potencializam as atividades no hipocampo, bem como a substância negra e a área tegmentar ventral, podendo favorecer o aprendizado e a memória, assim como sua duração.

Tais descobertas são fundamentais para a área educacional, pois as revisões de conteúdo, muito utilizadas como procedimentos diagnósticos a serem desenvolvidos antes de apresentar o novo ao aluno, são realizadas como introdução em grande parte das aulas. É natural que haja certa dispersão da aula quando é realizado o levantamento de conhecimentos prévios e, em várias ocasiões, quando os alunos “retornam à aula” – saem do desligamento – já perderam o início da apresentação de um conteúdo novo, prejudicando a compreensão e a aprendizagem. As retomadas de conteúdo poderão ser feitas ao final das aulas ou posteriormente, diluídas em outros momentos.

No caso da educação *on-line* e de cursos oferecidos a distância para adultos, como os conteúdos são apresentados em formatos diversos – textos, vídeos, áudios, webconferências, animações etc. –, é recomendado que os conhecimentos prévios ou as revisões sejam realizadas ao longo das atividades propostas.

Não há modelos, receitas ou signos na linguagem emocional. A proposta é de construção de ambientes de aprendizagem em que se vivencie intencionalmente as emoções, expressas no linguajar das conversações,



como mediadoras do processo de construção do conhecimento, favorecendo a dinâmica relacional entre os seres, o meio e suas circunstâncias. A linguagem emocional vem compor, no campo educacional, uma reflexão sobre a possibilidade de desenvolvermos intencionalmente um olhar para os aspectos emocionais presentes nas interações que emergem nos ambientes de aprendizagem, onde a razão caminha “de mãos dadas” com a emoção, mediada pela linguagem. A permanência da dissociação desses aspectos tem prejudicado os processos de aprendizagem, bem como as relações de cocriação de conhecimentos. Ao mesmo tempo, ao assumir o potencial do contágio das emoções, explorado com propriedade – e sucesso – por tantas áreas, como Publicidade e Propaganda, Literatura, Direito, Saúde etc., as experiências disparadoras de aprendizagens poderão ser mais bem-sucedidas e satisfatórias.

Apesar do aumento significativo de recursos audiovisuais disponíveis gratuitamente pela internet, nos cursos a distância ainda prevalece o uso da linguagem escrita na expressão/comunicação. Isso vem mudando aos poucos, com recursos de aulas de diversas universidades mundo afora disponibilizados *on-line*, bem como de vídeos e áudios produzidos por docentes e discentes, dispositivos de redes sociais com facilitação etc. Porém, o cerne das discussões ainda está nos fóruns escritos ou nos *chats*. Em qualquer ambiente, deve ser considerado o uso de uma linguagem emocional intencional que possa induzir e/ou desenvolver emoções que convirjam em aproximação, reciprocidade e interação. O uso intencional de uma linguagem emocional que possa provocar, instigar, induzir e contagiar os participantes a movimentos de aproximação recursiva, na busca contínua de “quebrar couraças” que bloqueiam muitas vezes a exposição de emoções, se faz necessário e pode auxiliar no processo de construção do conhecimento e na comunicação/expressão.

Os ambientes *on-line* permitem o “disfarce” de emoções e sentimentos, uma vez que o uso da linguagem escrita possibilita-nos “filtrar”, camuflar, o que queremos ou não expressar. As redes sociais têm sido palco dessas ações/reações e apelam à comunidade que revelem e socializem suas aventuras, as delícias e os melhores momentos (ainda que não tenham

sido tão bons assim). Temos uma efusão de *selfies* com sorrisos, alegria disseminada, imagens que sintetizam eventos e ocorrências que, na maioria das vezes, congelam instantes de felicidade. Podemos compreender que a “sociedade do espetáculo”, de Debord (1997), continua cada vez mais em evidência. Por outro lado, nas redes sociais digitais e em rede, somos bombardeados por notícias falsas (*fakenews*) que nos deixam em dúvida sobre a veracidade do que se é veiculado, dando sempre a sensação de desconfiança sobre tudo e sobre todos; por convites incessantes para *likes* ou para “curtir”, para que sejamos coniventes com o que se publica por meio de “curtidas”; que nos viciemos nos *posts* alheios, ataçados pela curiosidade que ora mescla com bom humor e muitos “memes” as tragédias mundiais e locais que nos rodeiam, ora nos seduzem com notícias tristes e emocionantes do cotidiano violento ou solidário humano. Tais redes nos instigam para que tenhamos necessidades de “ver” quem curtiu e quantos *likes* tiveram nossas postagens; quantos amigos temos e quantos conquistamos nos últimos tempos; que usemos filtros para que somente quem pensa como nós fique mais próximo; que não percamos tempo com bobagens e, por isso, não nos demoremos em longos debates ou conversas que “não levarão a nada”. Mas como é possível terem tanto controle sobre nós? Um dos fatores em uso contínuo é a apropriação de uma linguagem emocional que contagie as comunidades produzindo necessidades até então inexistentes. Não irei adentrar esses pontos, mas quero deixá-los em alerta para que o leitor fique atento e compreenda o poder que a linguagem emocional exerce na sociedade e não somente no campo da Educação.

Desse modo, a linguagem emocional produzida pelo mediador pedagógico pode abrir ambiência para que emoções e sentimentos sejam desvelados, cocriando, então, um espaço operacional mais propício às interações emergentes e, conseqüentemente, possibilitando construções e reflexões mais complexas.



# APRENDIZAGEM (DO SUJEITO ADULTO)

Para tratar da aprendizagem do adulto, criei um percurso que contempla aspectos que integram algumas das descobertas científicas das neurociências com a singularidade da aprendizagem do adulto.

## **Plasticidade humana**

A compreensão sobre a plasticidade humana é fundamental para que possamos entender não só a aprendizagem do adulto, mas buscar caminhos para sua formação por meio de pressupostos e estratégias didáticas. O conceito emergiu em minhas pesquisas a partir dos estudos sobre Neurociência e Neuropsicologia e está intrinsecamente ligado à aprendizagem e à didática pensada para a formação do adulto. Nas últimas décadas, os estudos sobre aprendizagem avançaram muito. Teorias do ponto de

vista psicanalítico, neurobiológico, neuromolecular, neuropsicológico etc. emergem com intensidade.

De acordo com Lombroso (2004, grifo nosso):

O que surgiu desses estudos [em nível molecular] é uma teoria fascinante de como as células dentro do sistema nervoso central se comunicam entre si durante o aprendizado, e como os neurônios, que são responsáveis, em última instância, por permitirem o aprendizado e a memória, realizam essa tarefa. [...]

Uma série de achados críticos mostrou que o aprendizado necessita de alterações morfológicas em pontos especializados dos contatos neuronais, as sinapses. Estas se alteram com o aprendizado – novas sinapses são formadas e antigas se fortalecem. Esse fenômeno, denominado plasticidade sináptica, é observado em todas as regiões do cérebro.

A Neurociência é o ramo da Ciência que estuda o sistema nervoso, a anatomia, a fisiologia do cérebro humano e “[...] a expressão comportamental das funções cerebrais”. (CERONI, 2003, p. 46) Os estudos atuais chamam a atenção para o caráter sistêmico do cérebro humano e destacam que, apesar das “funções” atribuídas a cada um dos lobos cerebrais, é incontestável sua interdependência e sua interconexão. A mente humana é a expressão de um conjunto de funções cerebrais. Por seu caráter subjetivo, não há localização específica, pois decorre de uma série de conexões sistêmicas. Segundo Del Nero (1997), dentre suas funções, estão a consciência, a vontade, o pensamento, a emoção, a memória, o aprendizado, a imagem, a criatividade e a intuição. É preciso ficar claro que mente e consciência não são sinônimos. Usa-se mente e mente consciente.

Damásio (2003) explica-nos que é por meio da consciência que a mente se apropria de sua existência. A consciência faz parte da mente ou dos processos mentais e está inserida neles. O grande conflito entre mente e corpo deve-se, entre outros aspectos, ao fato de a primeira não ser matéria física como o segundo, o que levou – e leva até hoje – muitos cientistas à separação dessas duas “substâncias” de maneira desarticulada e desintegrada.

A plasticidade cerebral indica que a possibilidade de novas conexões celulares ao longo de nossa existência é extraordinária. Quanto mais rico

for o ambiente, de modo a estimular atividades mentais, maior o impacto sobre as capacidades cognitivas e da memória. Tais descobertas mostram também que o cérebro se desenvolve e cresce ao longo da vida, com destaque maior para a infância, adolescência e início da idade adulta, e em menor intensidade nas outras fases da vida. No entanto, de que forma tudo isso se relaciona com a educação do adulto? Partindo desses estudos e refletindo sobre a educação do adulto, percebi o quanto as Ciências atuais, mais especificamente a Neurociência e a Neuropsicologia, apresentam pesquisas sobre a plasticidade do nosso organismo e sua condição sistêmica, interdependente, integrada. Na área educacional – especificamente na área da Didática –, diversos pesquisadores pontuam, como mostramos anteriormente, a necessidade de articulação e interação para a produção do conhecimento. Desse modo, devemos concluir que não há possibilidade de desenvolvermos a aprendizagem humana sem considerarmos que somos seres plásticos e que essa plasticidade deve ser assumida não apenas por neurocientistas e neuropsicólogos, mas por todos nós, educadores.

## **A aprendizagem do adulto**

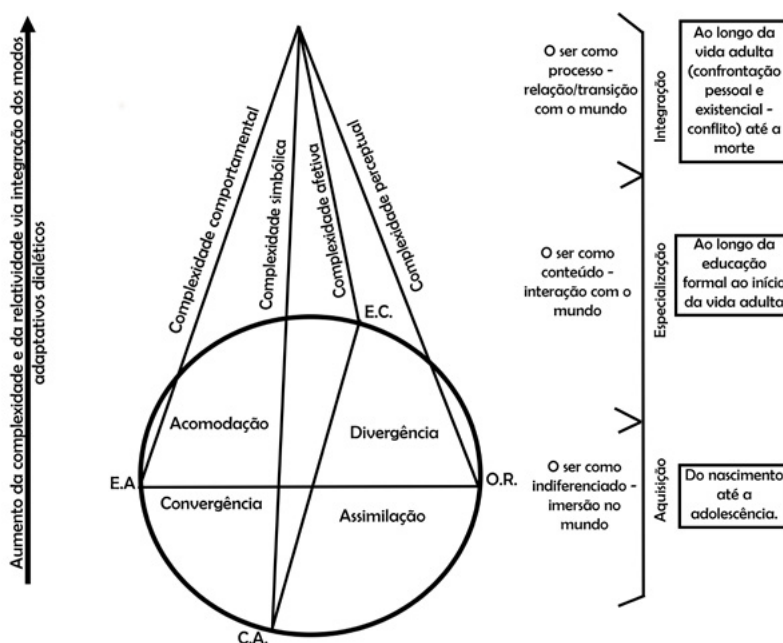
O conceito de plasticidade humana permeará nossos estudos, compreendendo ser ele um dos articuladores dessa pesquisa. Nessa direção, o conceito de aprendizagem para Kolb (1984) considera aspectos que se coadunam com a ideia de plasticidade. Para esse autor, o processo de aprendizagem é a “[...] maneira pela qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência. O conhecimento resulta da combinação daquilo que foi apreendido da experiência e sua transformação”. (KOLB, 1984, p. 41)

A transformação da experiência só é possível por sermos seres com fluidez orgânica, emocional, intelectual, cultural e social. É o fato de sermos flexíveis, abertos, plásticos que nos torna indivíduos coletivos. A aprendizagem experiencial, nesse sentido, se dá pela transação entre as características internas e circunstâncias externas do indivíduo e, portanto, entre o conhecimento pessoal e o conhecimento social.

## Aprendizagem experiencial

A construção do conhecimento, um dos focos da educação e da didática atual, é tratada por Kolb (1984) a partir de quatro formas elementares de conhecimento: assimilativo, acomodativo, divergente e convergente. A compreensão dessa teoria é importante para que possamos avançar em nossos estudos. Esses conhecimentos serão explicados a seguir, entretanto, cabe destacar que tais conhecimentos são basilares, o que significa que formam o alicerce do processo de aprendizagem experiencial, e não o todo. Então, devemos compreender os elementos apresentados a seguir como a base de uma forma espiralada e contínua, tridimensional e translúcida.

Figura 4 – Teoria do desenvolvimento da aprendizagem experiencial



Legenda: EC – Experiência Concreta; OR – Observação Reflexiva; CA – Conceitualização Abstrata; EA – Experimentação Ativa.

Fonte: Kolb (1984, p. 40).

Na Figura 4, os estágios de aprendizagem, denominados por Kolb (1984) – Experiência Concreta (EC), Observação Reflexiva (OR), Conceituação Abstrata (CA) e Experimentação Ativa (EA) – irão compor o que o autor denomina estilos de aprendizagem humanos.

Muito embora Kolb (1984) sugira uma sequência não linear para a vivência desses estágios, ele também pondera que a aprendizagem é decorrente, em um primeiro momento, da combinação de dois em dois estágios que não são fixos, mas modificados/transformados por fatores diversos ao longo da vida, o que significa que o estágio de aprendizagem que estamos vivendo agora não é necessariamente igual ao que vivenciamos dois ou três anos atrás ou o que iremos viver adiante. Em verdade, os estágios são marcados pelo nosso histórico de vida, por influências externas e por fatores internos do nosso organismo. Se eles fossem fixos, determinados e inflexíveis, seria difícil “aprender a aprender”, como a didática tanto almeja. Isso ratifica a ideia de plasticidade apresentada anteriormente. Para Kolb (1984), o processo de aprendizagem humano é decorrente de um esquema complexo e sistêmico. Iniciaremos nossa interpretação dessa teoria a partir da base.

A Figura 5 detalha a base da pirâmide apresentada anteriormente na Figura 4.



Figura 5 – Dimensões estruturais que sustentam o processo de aprendizagem e as formas básicas do conhecimento resultante



Fonte: adaptada de Kolb (1984, p. 41, tradução nossa).

Kolb (1984) apresenta quatro modos de aprendizagem, ou habilidades, pelos quais os aprendizes adultos se desenvolvem ao longo da vida:

- Experiência concreta: relaciona-se ao aprender pelos sentimentos e ao uso dos sentidos. O relacionamento com o outro é enfatizado, o indivíduo se estimula por meio de suas experiências de vida, pelas informações absorvidas do ambiente e pela percepção subjetiva frente ao que pretende aprender. A tomada de decisão decorre mais do uso da intuição. Por ser parte do processo, a aprendizagem não deve se limitar a essa etapa, pois se assim ocorrer, o indivíduo tende a reproduzir suas experiências anteriores e a se desmotivar. Por isso, o acúmulo de experiências não garante a aprendizagem. O adulto já vivenciou muitas experiências concretas e, portanto, dificilmente passa por uma

situação determinantemente concreta ou nova. Grande parte de suas novas experiências possui diversas referências anteriores. O processo é dialético nessa fase;

- Observação reflexiva: o indivíduo compara seus conhecimentos e suas experiências concretas com as do outro ou mesmo com as vividas anteriormente por ele. Reflete suas experiências a partir de diferentes perspectivas. Busca, na observação e na reflexão, criticidade necessária para transformação de ideias previamente concebidas e que, a partir da segurança em seus sentimentos e pensamentos, poderão agora ser redimensionadas. Ênfase na descrição, no relato do que foi experienciado, no qual a compreensão dos dados é enfatizada;
- Conceitualização abstrata: o indivíduo estabelece conexões entre os conhecimentos prévios e os novos, conceituando-os. Constrói esquemas e interpretações de ordem abstrata para resolver problemas, por meio de processos mentais com base na compreensão intelectual, em que o indivíduo começa a conceitualizar as observações e reflexões desenvolvidas, dando-lhes significação. Marca o processo da racionalização abstrata, o pensar em oposição ao sentir, a análise de ideias com precisão, rigor e disciplina;
- Experimentação ativa: é aqui que o indivíduo testa suas abstrações. É a fase de verificar hipóteses, colocar em prática o aprendido, pôr à prova os esquemas criados com o objetivo de modificar as situações e os problemas apresentados. O pragmatismo é altamente valorizado, em oposição à compreensão reflexiva. O desejo é ver resultados, realizar. Nesse momento, pode ocorrer também a reelaboração do processo para uma nova aprendizagem.

É preciso lembrar que a experimentação ativa é fruto de uma observação reflexiva, com base em uma experiência concreta e de abstração/conceitualização. A Figura 5 indica que a aprendizagem experiencial ocorre por esquemas, e é isso que iremos explicar a seguir.

Segundo Kolb (1984, p. 30), “[...] no processo de aprendizagem, o indivíduo se move em diferentes graus da posição de ator para observador, e de um envolvimento específico para um distanciamento analítico geral”. Isso significa que, em uma relação dialética entre o concreto e o abstrato,

temos, de um lado, as habilidades: 1) experiência concreta e conceitualização abstrata, junto com os movimentos de apreensão e de compreensão; e de outro lado, de maneira também dialética entre o ativo e o reflexivo; 2) o processo de transformação pela extensão ou pela intenção com as habilidades observação reflexiva e experimentação ativa.

A aprendizagem experiencial precisa, necessariamente, de movimentos integrados para ocorrer, tais como:

- Modo apreensão – movimentos diferentes e opostos –, que resulta em duas direções: apreensão via compreensão – interpretação conceitual e representação simbólica –; e apreensão via percepção do ambiente em que nos encontramos, modo de captar a experiência e entender o mundo, apoio no tangível, qualidade sentida na experiência imediata;
- Modo transformação, que também se dá em duas direções: via intenção – representação figurativa da experiência ou através da reflexão interna – ou via extensão (manipulação externa do mundo).

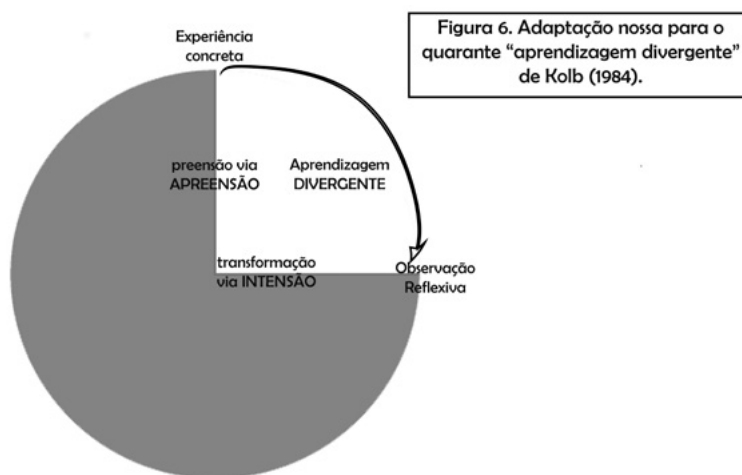
Note-se que para haver aprendizagem são necessárias duas experiências: apreensão e transformação. Se tivermos apenas a percepção da experiência, não significa que aprendemos algo. É preciso, junto com essa percepção, haver também a transformação, ou seja, algo precisa ser feito com a experiência percebida. É isso que efetivamente chamamos de aprendizagem: “Toda aprendizagem é reaprendizagem”. (KOLB, 1984, p. 28) Desse modo, podemos ter: apreensão via transformação extensional ou via transformação intencional e o mesmo movimento em relação à compreensão.

Considerando que esses movimentos são sistêmicos, não há possibilidade de fragmentação, mas de articulação. Em cada experiência para aprendizagem, o indivíduo poderá ser levado à transformação por meio da ação (extensão) ou da reflexão (intenção). Fatores como cultura, interesses sociais, políticos, ideológicos exercem influências no modo como a educação irá trabalhar esses aspectos, interferindo também na fisiologia humana, uma vez que tais aspectos são determinados, em grande parte, pelo sistema nervoso simpático e parassimpático, independentes entre si,

mas inter-relacionados. (KOLB, 1984) Há uma ênfase, na sociedade ocidental, para a transformação extensional, com estímulos ao fazer, à ação e às exigências da hegemonia e da globalização. Por outro lado, os países orientais investem na aprendizagem voltada à introspecção, à reflexão, desenvolvendo o lado mais perceptivo dos indivíduos.

Por fim, Kolb (1984) apresenta quatro modos de aprendizagem, testados por meio de um material que ele nomeou Inventário de Estilos de Aprendizagem (IEA), fruto da síntese da Figura 6. De acordo com o IEA, o indivíduo apresenta ênfase em determinado estilo de aprendizagem, o que não significa que não receba influências dos demais, podendo também alternar seu estilo ao longo da vida.

Figura 6 – Quadrante “aprendizagem divergente” de Kolb

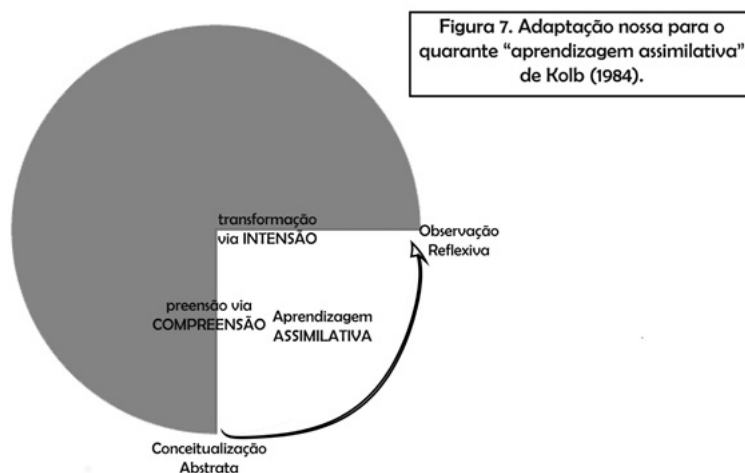


Fonte: adaptado de Kolb (1984, tradução nossa).

- Aprendizagem divergente (Figura 6): destaque para o aprender por meio da Experiência Concreta (EC) e da Observação Reflexiva (OR). Habilidade criativa, percepção aguçada para observar as situações sob óticas diversas e organizá-las por caminhos alternativos. Identificação dos problemas e com-

preensão pessoal, o foco está na observação e na sensibilidade, e não na ação. O indivíduo, nesse quadrante, destaca-se pela criatividade, pela preferência pelo trabalho em grupo e pelo levantamento de hipóteses.

Figura 7 – Quadrante “aprendizagem assimilativa” de Kolb



Fonte: adaptada de Kolb (1984, tradução nossa).

- Aprendizagem assimilativa (Figura 7): domínio das habilidades: Observação Reflexiva (OR) e Conceitualização Abstrata (CA). Maior destaque às ideias, aos conceitos abstratos, teóricos, do que às pessoas. Pontos fortes: raciocínio indutivo, habilidade para criar modelos abstratos e teóricos. O indivíduo, nesse quadrante, destaca-se por se dedicar e ter maior facilidade com trabalhos individuais.

Figura 8 – Quadrante “aprendizagem convergente” de Kolb



Fonte: adaptada de Kolb (1984, tradução nossa).

- Aprendizagem convergente (Figura 8): predomínio de habilidades associadas à Conceitualização Abstrata (CA) e à Experimentação Ativa (EA) para aprender. O foco central está no uso do raciocínio hipotético-dedutivo para tomada de decisões a partir da definição clara dos problemas e da aplicação prática das ideias. Preferência a situações que apresentam uma única resposta correta. Há controle na expressão das emoções, inibindo questões sociais e interpessoais e facilidade em administrar questões técnicas. Nesse quadrante, o indivíduo destaca-se por gostar de solucionar problemas, de trabalhar com abstrações, testar a realidade.

Figura 9 – Quadrante “aprendizagem acomodativa” de Kolb



Fonte: adaptada de Kolb (1984, tradução nossa).

- Aprendizagem acomodativa (Figura 9): ênfase na aprendizagem por meio da Experimentação Ativa (EA) e da Experiência Concreta (EC). O ponto forte está em criar, aplicar e buscar novas experiências. Resolução de problemas de modo predominantemente intuitivo (ensaio e erro); tende a buscar nos outros informações ou mesmo soluções para seus problemas. Adaptação às circunstâncias imediatas e aprendizagem se dá, especialmente, fazendo coisas e aceitando desafios. Nesse quadrante, o indivíduo destaca-se por ter iniciativa e ser bom organizador, embora não tenha facilidade em sustentar um debate (articulações cognitivas de ordem abstrata-reflexiva).

A aprendizagem pautada na experiência, como percebemos, integra aspectos diversos, inclusive o do ambiente. A interação sujeito e ambiente não é unidirecional, mas de confronto: tanto o indivíduo pode interferir com seu processo de aprendizagem no ambiente, como o ambiente interferir no indivíduo. Imaginem se, por uma catástrofe ambiental e mundial, nos fosse retirado o acesso à energia elétrica por período indeterminado. Como viveríamos? Teríamos de reaprender a viver como nossos

antepassados. Mas como essa aprendizagem seria difícil, não? Sentimos na pele quando falta energia elétrica em nossa casa por algumas horas. Ficamos perdidos e precisamos de muita criatividade para “driblarmos” essa situação, mesmo que por pouco tempo.

Compreendo que como resultado de nosso aporte hereditário, social, afetivo, psicológico e cultural, as experiências produzidas em nossa vida particular, e com as demandas do presente, a maioria de nós desenvolve formas de aprendizagem que enfatizam algumas habilidades/competências/valências em detrimento de outras. Pelas experiências de socialização na família, na escola, no meio social e no trabalho, passamos a resolver os conflitos entre ser ativo e reflexivo e entre ser imediato ou analítico de modo característico, nos apoiando em uma das quatro formas básicas de conhecimento: a divergência, alcançada pelo apoiar-se na apreensão transformada pela intenção; a assimilação, alcançada pela compreensão transformada pela intenção; a convergência, alcançada pela transformação extensiva da compreensão; e a acomodação, alcançada pela transformação extensiva da apreensão. (KOLB, 1984)

A Figura 4 apresenta-se no formato de um cone piramidal cuja base compreende quatro estágios da aprendizagem humana que se articulam e se imbricam em um ciclo que vai se depurando e se transformando ao longo da vida, como explicado até o momento. A base da pirâmide representa os diversos ciclos de aprendizagem humana. Cada indivíduo poderá perceber, de acordo com o momento em que vive, a qual deles sua aprendizagem está privilegiando. O caminho para a certificação desse processo, segundo Kolb (1984), é aplicar o IEA para identificá-lo. Considerando que o foco de nossa investigação não é categorizar os ciclos de aprendizagem dos sujeitos de pesquisa, mas compreender as contribuições da aprendizagem experiencial para a aprendizagem de alunos por meio da educação a distância *on-line*, não utilizaremos diretamente essa base, embora possamos fazer algumas referências a ela ao longo de nossas análises.

Na Figura 4, identificamos, do lado direito do corpo da pirâmide, três níveis de aprendizagem ao longo do desenvolvimento humano. Esses níveis podem ser observados nas seguintes fases:



- Aquisição: situada do nascimento até a adolescência – Kolb não propõe idade específica –, caracteriza-se pela imersão do ser humano no mundo. É uma fase de descoberta, apropriação e desenvolvimento de habilidades básicas e das estruturas cognitivas. Esse estágio engloba os propostos por Piaget da pré-operatória à formal. Compreende desde a discriminação básica entre os estímulos internos e externos até a crise de identidade. As duas fases a seguir refletem a faixa etária dos alunos de cursos a distância e por esse motivo serão mais detalhadas;
- Especialização: compreende a educação formal e se estende até o início da fase adulta. É chamada de especialização por determinar momentos de escolhas de ordem pessoal e profissional, promovidas pelas características pessoais associadas às demandas do ambiente em que o ser vive. Nessa fase, o indivíduo, por meio da interação com o mundo, recebe recompensas que ratificam e estimulam as escolhas advindas da especialização, atingindo sua individualidade e suas competências adaptativas. Pode se estender ao longo da vida do indivíduo, que pode permanecer nela indeterminadamente. A permanência nessa fase dependerá da confrontação pessoal e existencial que o indivíduo fizer do conflito entre as demandas individuais e a sua realização pessoal. O conflito pode ocorrer na fase adulta advindo de diversos fatores, como o nascimento de um filho, a crise no trabalho etc. Se o indivíduo viver situações de reforços consecutivos que o façam se sentir confortável na fase de especialização, é possível que ele permaneça nela por tempo indeterminado ou demore um tempo maior para chegar a próxima fase;
- A maioria dos espaços de formação ainda privilegia a heteroformação, concepção que é fruto de um “modelo” que perpassa pelos conceitos postulados por Piaget (1994, 1978) como anomia – em que o indivíduo (criança) está muito introjetado, a consciência é autocentrada, é como se o “mundo girasse em torno do seu umbigo” – e heteronomia – em que o indivíduo toma consciência da existência de fato do outro, concebe regras, relação de autoridade e passa da consciência centrada no eu para a consciência centrada no outro. Esses dois

conceitos têm o propósito de se chegar à autonomia, que se desenvolve pelo processo de autoconsciência e pela evolução da moral nos seres humanos, decorrentes da cooperação. Em paralelo aos estudos de Kolb (1984), percebemos o quão difícil é conseguirmos alcançar satisfatoriamente esse último “estágio”, já que somos formados e fortemente influenciados pela heteronomia. Considero que os espaços pedagógicos apresentam em sua maioria essa constituição que desfavorece o desenvolvimento efetivo da autonomia. A gênese desse processo pode ser melhor compreendida pela história de cada um, no processo ontogênico, e é certo que nos autoformamos pelo e com o outro, mas é fundamental a compreensão de que autonomia não significa isolamento;

- A autonomia não deve ser confundida com individualismo, mas compreendida como “[...] independência da vontade e capacidade de determinar-se com uma lei própria, que é da razão, ou como ‘princípio autônomo’, aquele que se põe em si a validade ou a regra de sua ação”. (TROCMÉ-FABRE, 2004, p. 18);
- Esse princípio suscita a necessidade de que a autonomia ocorra junto com a ontonomia, o gerenciamento do ser ou a gestão da existência: “[...] uma ordem interna que diz respeito a toda realidade em sua solidariedade não dualista entre os domínios e todos os campos da realidade” (TROCMÉ-FABRE, 2004, p. 18), dando outra dimensão à autonomia na medida em que amplia seu significado para uma consciência do humano no mundo e, nesse sentido podemos compreender melhor a próxima fase: a integração;
- Integração: esta fase, como explicitada anteriormente, ocorre gradualmente a partir de conflitos gerados na fase de especialização. É uma fase de intensa transação com o mundo, em que há uma tomada de consciência e novas necessidades emergem, levando o indivíduo a repensar suas escolhas. É um período em que as aprendizagens, antes estruturadas, abrem-se para novas aprendizagens, levando-o a desenvolver a integração de modos articulados de aprendizagem. Não mais predomina um ou dois determinados modos de aprendizagem, mas acopla-o a outros,

vivenciando o ciclo pela combinação de dois ou mais modos e podendo compreender todos os modos de aprendizagem.

Repetindo: a fase de aquisição compreende todas as fases propostas por Piaget e as demais, propostas por Kolb – especialização e integração –, correspondem à fase pós-formal. Essas duas últimas poderiam ser relacionadas às etapas vivenciadas pelo adulto, propostas por autores como Ludojoski (1972) e Papalia e Wendkod Olds (2000), porém algumas características apresentadas por Kolb (1984) situam as fases desses autores na fase de especialização, e não na de integração. Alcançar a fase de integração impõe grandes desafios ao longo do desenvolvimento do adulto, e nem sempre eles são superados, independentemente do nível de especialização do indivíduo. O caminho da fase de especialização para a de integração pode ser compreendido, segundo Kolb (1984), como desenvolvimento integrativo. Nesse processo, diversas situações que levem o adulto a reavaliar sua vida e seus objetivos podem emergir. Aspectos importantes na fase de especialização passam a perder o valor e as recompensas obtidas nessa fase passam a ser questionadas ou não satisfazem mais às necessidades do adulto. Isso não quer dizer que, no desenvolvimento integrativo, o adulto almeje mais do que possui ou seja mais ambicioso em termos financeiros ou profissionais, mas sim que ele passa a reconsiderar seus valores e pode transformá-los completamente. Esses conflitos tanto podem ser impulsionados pelo meio, quanto pelo organismo humano, por exemplo, uma doença sua ou de algum familiar. Como a aprendizagem experiencial compreende que viver o processo é fundamental, todas as fases são essenciais e não são fixas.

## **Aprendizagem integradora**

O desenvolvimento do adulto é decorrente de sua apropriação no mundo, o que para Kolb (1984) é chamado de flexibilidade adaptativa. Não devemos compreender, no entanto, que a adaptação significa acomodação, estagnação, acriticidade, mas sim formas flexíveis, e diríamos plásticas,

de estar e atuar no mundo. Se a adaptação não for flexível e plástica, o adulto não poderá ser considerado integrado. Essa condição é uma das características do adulto na fase de integração, ou adulto integrado. A flexibilidade adaptativa ratifica o conceito de plasticidade humana e permite que o adulto saia da condição de rigidez paralisante que a fase de especialização parece impor.

É importante ressaltar que os modos de aprendizagem apresentados na base da pirâmide (Figura 5) se alteram ao longo da vida do indivíduo pela sua condição espiralada, ou seja, a base da pirâmide – intersecção de EC, OR, CA, EA – acompanha o desenvolvimento do adulto. Então, na flexibilidade adaptativa, as experiências com a observação reflexiva, por exemplo, são ampliadas e refletem o processo de aprendizagem do indivíduo por via da historicidade. Um adulto na fase de integração vivenciará experiências por meio de aprendizagens mais complexas nos modos de aprendizagem.

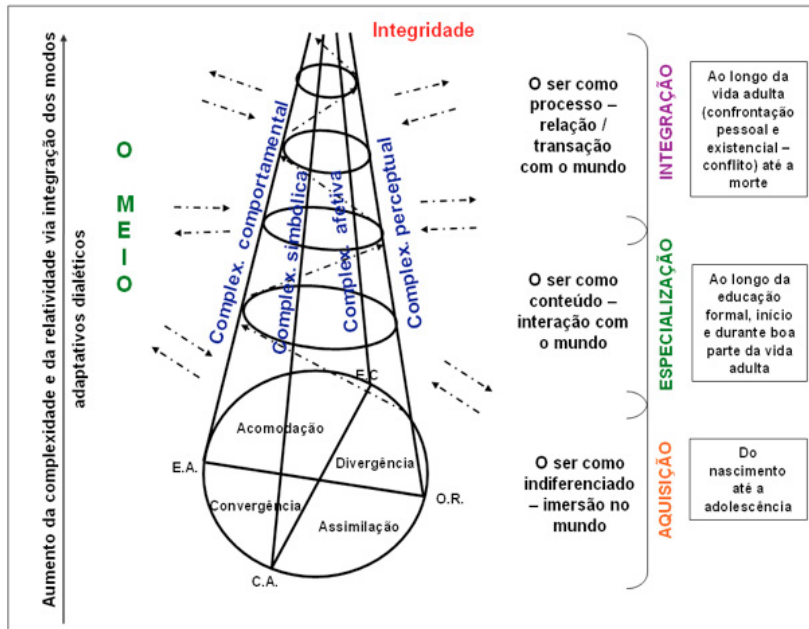
Outra característica do adulto integrado é a qualidade de vida, que reflete complexidade, flexibilidade e diferenciação: “se engajam com o meio por meio de movimentos flexíveis, criando espaços e relacionamentos com alto grau de diferenciação, criando redes de relacionamento e de contextos”. (KOLB, 1984, p. 223) Ainda que o processo de transição da fase de especialização para a de integração seja pautado em conflitos, essa característica nos adultos integrados é significativamente inferior. A maneira como lidam com as adversidades da vida é diferente de quando se encontram na fase de especialização. Os estudos de Kolb (1984) indicaram um nível inferior de estresse em adultos nessa fase, apesar de suas vidas serem mais complexas. A palavra de ordem dessa fase é harmonia.

Apesar de reconhecer as influências de Piaget para o desenvolvimento de sua teoria, Kolb (1984) também apresenta divergências em relação a determinados aspectos da teoria piagetiana, especialmente em relação à linearidade e à individualidade no processo de desenvolvimento humano. Mas também indica que o desenvolvimento humano não é decorrente apenas do desenvolvimento cognitivo. Assim, propõe quatro dimensões que exibidas na Figura 4: complexidades afetiva, perceptual,

simbólica e comportamental. Todas estão inter-relacionadas entre si e também aos estágios – ou modos – de aprendizagem.

Em acordo com esse pensamento, acredito que o processo de aprendizagem do adulto acontece de maneira articulada, integrada ao desenvolvimento do indivíduo e, portanto, não é linear, mas dinâmico ou, como diria Kolb (1984), multilinear. Se esse processo é sistêmico e plástico, a pessoa pode desenvolver melhor sua autonomia, fazer escolhas conscientes, estar atenta aos estímulos externos e internos etc. Não somos obrigados a vivenciá-lo sempre do mesmo modo, como vimos por meio do estudo da base da pirâmide. O mesmo podemos dizer a respeito do tratamento acerca da individualidade, marcada na teoria piagetiana pela mudança de estágios. Os estágios são recursivos na aprendizagem do adulto e não obedecem a uma lógica linear e comum para todos os aprendizes. As mudanças não são percebidas ao término de cada estágio – ou na transição entre eles –, como indica a teoria piagetiana, mas ao longo do processo e de indivíduo para indivíduo. É essencial compreendermos que, para Kolb (1984), os modos de aprendizagem referem-se à sua predominância em dada fase da vida do adulto e, por isso, não são fixos. Podemos ter o predomínio de um ou vários deles, de acordo com nosso momento de vida, com as circunstâncias e com a fase em que estamos vivendo; no adulto, a de especialização ou de integração. O processo de aprendizagem do adulto, portanto, está totalmente vinculado ao seu estado geral, ao momento ou ao período de vida. Assim, no processo de integração, o adulto que vivenciou os diversos tipos de aprendizagem – base da pirâmide em espiral – ao longo de sua vida, poderá ampliá-los e vivenciá-los em espiral crescente, pela combinação dos vários tipos de aprendizagem, como demonstrado na Figura 10.

Figura 10 – Teoria do desenvolvimento da aprendizagem experiencial



Legenda: EC – Experiência Concreta; OR – Observação Reflexiva; CA – Conceituação Abstrata; EA – Experimentação Ativa.

Fonte: adaptada de Kolb (1984).

A Figura 10 foi adaptada do original de Kolb (1984) a partir de construções, pesquisas e interpretações feitas à luz da teoria da aprendizagem experiencial. Note-se que a representação na Figura 10 indica a espiral da aprendizagem proposta por Kolb ao longo da vida do adulto. No entanto, a pirâmide não se fecha, dando a exata visão da continuidade do processo sem determinar um momento específico para as mudanças de fase. A circularidade do processo em espirais que tendem a se afunilar reflete a complexidade que a aprendizagem do adulto passa a ter, na medida em que avança rumo à fase de integração, por meio de ressignificações do seu processo de aprendizagem.

Tal afunilamento não representa uma possível bifurcação, mas a representação de que no processo de integração não é quantidade de conhecimento ou informações que tem sentido para o adulto, mas a sabedoria na utilização

das experiências para o viver pleno, integrado ao mundo e a si próprio, recebendo influências do meio e sendo por ele influenciado em um movimento de retroalimentação. Como já foi explicado, na fase de integração, o complexo é ser simples e, portanto, há o que pode ser entendido como uma conscientização e uma afetivação ecológicas, no sentido lato, em que o humano passa a se reintegrar totalmente com a natureza, com seu meio, redescobrando a própria natureza, sua essência, em integração e interação com as culturas.

A espiral é a expressão desse processo, em um movimento de apreensão e transformação do conhecimento para uma ação efetivamente crítica, por meio de relações dialógicas e dialéticas. É a plasticidade humana que viabiliza todo esse processo, e a aprendizagem é decorrente de movimentos e processos interdependentes e sistêmicos, portanto, plásticos.

A toda essa estrutura chamo de “aprendizagem integradora”. Passar da fase de especialização para a de integração, ou sair de um modelo heterônimo para, como pontuado por Piaget (1994, 1978), a efetiva autonomia e ontonomia (TROCMÉ-FABRE, 2004), envolve uma reflexão sobre como estamos formando o adulto e, em nosso contexto, o educador, por meio da educação *on-line*, e de que maneira os estudos sobre a aprendizagem do adulto podem contribuir para essa formação.

Dentre as características do adulto que influenciam sua aprendizagem, encontramos como aspectos fundamentais sua história de vida e sua relação com o contexto, com as culturas. Poder-se-ia perguntar: mas isso não ocorre com todo o ser humano, independentemente da idade? Sim, seria a resposta, entretanto, algumas especificidades do indivíduo na fase adulta fazem com que seu processo de aprendizagem se dê de maneira diferente das demais fases vividas. Isso não quer dizer que o vivido tenha se perdido ou fique esquecido e seja substituído por outras características. Devemos lembrar que falamos de processo, e não de etapas distintas e fragmentadas, embora tenhamos tratado, durante muito tempo na Educação, tanto o indivíduo quanto o conhecimento de modo cindido.

O ponto fulcral é que o adulto aprende por meio de suas experiências, considerando condições muito peculiares. O adulto tem alta capacidade de adaptação às situações plurais, seu organismo plástico permite

que relativize ideias; assuma posições diversas; faça os próprios julgamentos e escolhas; perceba e analise consequências; tome e assuma decisões de forma lúcida. Além desses aspectos, o adulto valoriza o pragmatismo, mas não em detrimento à teoria, tem a capacidade de resolver e administrar problemas e conflitos, tem consciência de si e competência para orientar e dominar seus impulsos, tomar decisões, camuflar e/ou induzir intencionalmente expressões emocionais, desenvolver habilidades para fazer associações por meio de abstrações que busquem resoluções práticas para os problemas emergentes, consciente de que os conflitos possuem causas e soluções múltiplas, e que seus interesses, seus motivos e suas expectativas estão condicionados ao significado que é dado à aprendizagem e à experiência.

Por todos esses elementos, a formação do adulto que poderá potencializar significativamente uma aprendizagem integradora, que articule as fases de especialização e de integração, consideram:

- A busca de estratégias didáticas que ampliem e aprimorem suas competências técnicas ou profissionais;
- A integração da teoria e da prática na mesma medida, que estimule a capacidade de interpretar;
- A apropriação dos processos de aprendizagem individuais e coletivos, que desperte e instigue a criticidade e a criatividade;
- O envolvimento do funcionamento integral do organismo, apreendido da experiência e promovendo sua transformação;
- A interação de significados cognitivos e afetivos e, fundamentalmente, que considere a plasticidade humana e desenvolva aprendizagens plásticas e integradas.

Na Parte II, será abordado, de modo mais direto, o sujeito em formação.





Dá-me a tua mão:  
Vou agora te contar  
como entrei no inexpressivo  
que sempre foi a minha busca cega e secreta.  
De como entrei  
naquilo que existe entre o número um e o número dois,  
de como vi a linha de mistério e fogo,  
e que é linha sub-reptícia.  
Clarice Lispector (1979).



## **PARTE II**

# **O SUJEITO EM (TRANS)FORMAÇÃO**

Somos sujeitos que, em si e em relação, nos constituímos de múltiplas maneiras. Todos nós nos (trans)formamos ao longo de nossa existência. O que nos une nesta obra, para além do desejo de dialogar sobre o sujeito em si, em relação e em formação, é a possibilidade de debatermos tais elementos tendo como foco a educação contemporânea. O desenvolvimento humano, ao longo da história, é marcado pelas transformações sociais. O ser humano é um ser social e, portanto, as mudanças decorrentes dessas relações alteram seu modo de ver, ser e estar no mundo. Em sua complexidade, e na relação com o meio – que envolve também o outro –, o ser social se transforma e modifica tudo ao seu redor.

A educação atual assume um caráter amplo e considera o indivíduo em sua totalidade, na inter-relação de suas dimensões biológica, psico-sociocultural, afetiva e cognitiva. Pensar uma educação nessa perspectiva incita-nos a concebê-la em seu caráter onto e filogenético, para além do espaço formal. Portanto, a educação no contexto atual perpassa o desenvolvimento do indivíduo ao longo de sua existência.

Nesta Parte II, são desenvolvidos pontos que convergem para os processos e os percursos formativos do sujeito em si e em relação.

Para tanto, elencamos dois capítulos:

5. “Percursos formativos”;
6. “DocênciaS e a cultura digital”.

# PERCURSOS FORMATIVOS

Não há mais momento ou espaço específico para que a educação ocorra, pois ela faz parte da vida humana e, sendo a educação e o processo de aprendizagem atemporais, cabe-nos buscar espaços múltiplos e diversos para que ela se desenvolva e atenda a todas as singularidades, em qualquer momento da vida humana.

Para Nóvoa (2017), “A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico”. Sempre atual e conectado às transformações humanas, sociais e educacionais, as ideias desse autor explicitam a proposta desta parte do livro, pois compreendo que a formação de professores é muito mais ampla e complexa do que um processo preparatório para a docência. Trata-se de um conjunto de percursos de/para transformação humana em diversas dimensões: coletiva, plural, singular e infinito. Espaços ou ambientes educacionais de hoje devem ter plasticidade para atender à demanda que aumenta a cada dia. A diversidade de

ambientes, abordagens e recursos no século XXI precisa contemplar a coletividade existente, compreendendo a pluralidade cultural e as características individuais.

A educação está a serviço dos indivíduos ao longo de sua existência, não há um momento final desse processo e, portanto, o adulto contemporâneo assume múltiplos papéis e é ativo em seu processo de educar-se. O cenário latente faz um chamamento para se pensar em percursos, em que o protagonismo esteja nos sujeitos: em si, em relação e em (trans)formação.

## **Formação de professores: coprodução de docências**

Pensar a formação de educadores leva-nos a refletir sobre a postura reducionista, por vezes adotada nos cursos de formação, trabalhando com o educador de maneira fragmentada e reproduzindo o que já é concebido, e falho, na educação através do tratamento que se dá às áreas do conhecimento. Nóvoa (1992, p. 24) mais uma vez nos convoca à reflexão sobre tais pontos:

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo 'formar' e 'formar-se', não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas.

No processo de (trans)formação pelo qual vem passando a educação, percebemos mais claramente os desdobramentos de movimentos que se integram às mudanças sociais, tecnológicas e culturais.

Os aspectos destacados por Demailly (1995, p. 143) há mais de 20 anos permanecem no cenário de formação docente. Foram denominados pela autora de:

- Forma universitária; o processo de formação ocorre a partir da “[...] personalização vincada da relação pedagógica, não no sentido do carácter afetivo ou da individualização das aprendizagens, mas no sentido da valorização do carácter pessoal (original) do ensino ministrado”;

- Forma escolar, no qual “[...] os professores (ou formadores) têm de ensinar saberes que são definidos exteriormente num programa ‘oficial’”.

Esses dois modelos ainda se fazem muito presentes em cada um de nós professores. E é interessante percebermos que a trajetória dos docentes, em sua maioria, percorre a direção que vai do modelo escolar para o universitário e retorna para o escolar, uma vez que tais professores também tiveram sua formação anterior (como alunos) baseada nessa mesma forma escolar.

Um dos caminhos apontados por diversos autores para provocar mudanças nesse quadro está na formação continuada, denominado por Demailly (1995, p. 150) de modelo “interativo-reflexivo”, que tem como pressuposto a relação de colaboração e cooperação entre formador e formandos, em que todos estão comprometidos com o processo de formação. A partir de meados da década de 1990, com o debate intenso que a sociedade da informação promoveu, esse processo de formação passa a receber olhares e estudos profundos para o que os pesquisadores chamam de formação ao longo da vida – *lifelong learning*. (KALLEN, 1996)

Todas essas reflexões e modelos já apontavam a necessidade primeiramente de (trans)formação. Essa situação faz com que estudiosos, pesquisadores, formadores de formadores etc. busquem alternativas para melhorar propostas e práticas de formação docente, tanto inicial quanto continuada, compreendo que é esse movimento que temos feito.

A maioria dos espaços de formação continuada ainda privilegia a heteroformação. Essa concepção, como sabemos, é fruto de um “modelo” que perpassa pelos conceitos de anomia e heteronomia com propósitos de se chegar à autonomia. Tais conceitos foram postulados por Piaget para pontuar a evolução da moral nos seres humanos, mas, infelizmente, como percebemos em nosso cotidiano docente, não alcançou satisfatoriamente esse último “estágio”, já que há uma dificuldade explícita com o desenvolvimento efetivo da autonomia. (PIAGET, 1994)

Para Bakhtin (2003, p. 378), “[...] tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom



que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo”. A gênese de todo esse processo – estágios – pode ser mais bem compreendida pela história de cada um, mas é certo, como Bakhtin pontua, que nos autoformamos pelo e com o outro.

Considerando os “[...] sujeitos de uma classe como agentes da história, ou mesmo como possíveis agentes da história” (GIROUX, 1986, p. 175), e ainda, conforme dizia Nietzsche (2004), o homem se faz homem pelo seu poder de transformar os acontecimentos em história, podemos dizer que aquele agente da história – me refiro aqui ao professor como um desses agentes – tem também a própria história. Essa história é construída ainda a partir do que António Nóvoa (1996, p. 28) chamou de processo identitário: “[...] um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional”.

Recentemente, Nóvoa (2017, p. 9) trata dessa questão por meio de um olhar hodierno:

Não se trata de definir uma identidade fixa, mas, bem pelo contrário, de compreender as múltiplas identidades que existem numa profissão e, sobretudo, de pensar a construção identitária como um processo. Nesse sentido, ninguém constrói a sua identidade profissional fora de um contexto organizacional e de um posicionamento no seio de um colectivo que lhe dê sentido e densidade.

Compor, construir e mesmo transformar o processo identitário é um dos grandes desafios na formação do/com/para o educador, como já nos alertava Giroux (1986, p. 312, 253) “[...] enquanto professores nós precisamos buscar em nossas próprias histórias e tentar entender como as questões de classe, gênero e raça deixaram sua marca sobre como nós agimos e pensamos”, em que os professores “[...] tanto medeiam quanto definem o processo educacional”.

O processo de (trans)formação docente se dá também pela relação entre autonomia e alteridade. (BRUNO; RANGEL, 2009) Rolnik (1992, p. 1) compreende a alteridade como:

[...] o plano das forças e das relações, onde se dá o inelutável encontro dos seres, encontro no qual cada um afeta e é afetado, o que tem

por efeito uma instabilização da forma que constitui cada um destes seres, produzindo transformações irreversíveis. Em outras palavras, a existência inelutável do plano da alteridade define a natureza do ser como heterogenética.

Como dito anteriormente, “[...] a maioria dos espaços de formação ainda privilegia a heteroformação” (BRUNO, 2007, p. III), em referência à fase piagetiana em que o indivíduo passa a ter consciência do outro, concebe regras etc. Entretanto, tal movimento não necessariamente concebe o princípio da alteridade, pois o outro pode não ser compreendido como um parceiro, um sujeito de relações, mas sim como um ser que está hierarquicamente “acima” e não ao lado do sujeito. É por meio das relações heterônomas que fomos formados e percebemos que boa parte dos processos de formação ainda está centrado nesse “modelo”. São inúmeras as ações que convergem para a colaboração e a cooperação humanas, e as ambiências mediadas pela cultura digital potencializam mudanças que promovem a autonomia em relação com a alteridade de modo a fomentar ações colaborativas. Os resultados são divulgados em diversos textos (CORBELLINI, 2015; TORRES; IRALA, 2014, dentre tantos outros), e em nossas pesquisas identificamos que as práticas das docênciaS e os dispositivos tecnológicos explicitam movimentos de abertura para colaboração. As redes sociais digitais são grandes provocadoras de tais mudanças.

Como destacado em textos anteriores (BRUNO; SILVA; ESTEVES, 2018), a potência que germina dos processos formativos para as docênciaS, como optamos denominar o fenômeno transformador decorrente da (trans)formação de professores, qual como um rizoma – no sentido deleuziano –, não pode ser formatada, encarcerada, em práticas que enquadram os sujeitos da docência em padrões arbóreos, cujas raízes, limitadas a determinados campos de existência, são sufocadas nas próprias matrizes.

As docênciaS são múltiplas, complexas e plásticas, portanto, plurais. Por sua dimensão plural, está implicada na gama de significados e sentidos produzidos para sua (co)existência. A multiplicidade deleuziana, que integra e extrapola o uno e o múltiplo, potencializa o entendimento da complexidade

do ser docente e do produzir docênciaS; não é mais necessário pensar no ato de docência como algo somente individual, tampouco como algo sintetizado na coletiva ação com os outros. Outrossim, liberta-nos das vicissitudes que advêm com as verdades aprisionadoras de caminhos e ideias unificadas e unificadoras. A multiplicidade oferece-nos as múltiplas dimensões das docênciaS. Não mais uma docência aprendida e praticada, mas docênciaS construídas nas relações singulares e plurais das experiências.

As experiências, aqui tratadas na composição entre Larrosa (2014) e Kolb (1984), integram aquilo que nos atravessam para o primeiro com o que nos transforma para o segundo. São experiências que, ao nos tocar e nos modificar, nos faz tremer. E é algo da esfera do vivido que não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia; que a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece; e em que a experiência, que não sabemos o que é, às vezes, canta. (LARROSA, 2014)

Experienciar docênciaS implica compreender o múltiplo.

A formação docente está estagnada e por isso afirmo que hoje não somos mais como éramos no século XIX ou XX, como alguns insistem em dizer. Se a formação de professores termina o século XX com a questão política, mas abarca o currículo, a aprendizagem etc., e se hoje temos mais clareza sobre a potencialidade e a amplitude que envolvem o docente e a docência, e ainda, que adentramos o século XXI – com mudanças iniciadas no século anterior – com recursos, ideias, processos híbridos em meio à cultura digital que altera as relações entre humanos e com o conhecimento – isso apenas para sinalizar este momento revolucionário e transformador –, é porque estamos em constante transformação e sabemos que é fulcral que tais processos formativos se pluralizem. Destarte, entende-se que estamos ainda distantes do desejado, há muito a avançar. Mas insisto que precisamos assumir os avanços obtidos e que estamos no século XXI formando docentes e transformando a educação de modos diferentes dos séculos anteriores.

Bruno e Pesce (2015, p. 590) traçaram uma relação entre as docênciaS e a metáfora do Oroboro “[...] a cobra/ou dragão que morde a própria cauda

e remete à ideia de princípio-fim, circularidade, continuidade, infinitude”. Neste texto, trazemos o paradoxo da contemporaneidade, na medida em que apresenta a falsa ideia de reprodução, mas que materializa fortemente a impossibilidade de sua repetição. Por mais que proclamemos, em alto e bom som/tom/signos, que não mais se pode persistir nas chamadas práticas tradicionais – em alusão ao espectro que ronda as ações e os espaços educacionais –, o que temos de fato é a sua morte. Não há mais o que chamaríamos de educação/abordagem tradicional (MIZUKAMI, 1986), por mais que alguns educadores insistam em manter viva a chama, até mesmo quando, como estamos fazendo aqui, criamos espaços de alusão à sua existência ou não.

Diante de um cenário cibercultural, de uma cultura digital e em rede que reconfigura e libera os polos de emissão e recepção, inserindo os sujeitos actantes, como quer Latour (2009), como parceiros, colaboradores e cocriadores de informações, conhecimentos, recursos e relacionamentos, nos parece impróprio pensar e persistir em uma educação centralizada – e centralizadora – no docente e descolada do estudante.

Ainda que tenhamos aqueles que persistem no apego a práticas centralizadoras, há que se considerar que os estudantes não são – e nunca foram – passivos, mas ativos e participativos – a seu tempo e modo –; hoje, as informações e os conhecimentos estão acessíveis em múltiplos espaços e suportes, e podem ser consumidos e produzidos por todas as pessoas; as experiências e os saberes dos estudantes inserem-nos no processo educacional como interatores, o que colabora para que, com seus conhecimentos e acesso às informações socializadas em dispositivos plurais, pratiquem a educação de modo colaborativo.

“No oroboro da educação tradicional, a cobra ou o dragão sempre buscam a repetição do mesmo, mas o que conseguem é, tão somente, morder a própria cauda: provocar dor”. (BRUNO; PESCE, 2015, p. 591) A superação da dor, segundo as autoras, pode se dar por meio da prática entre o dito e o feito, ou seja, temos discursos que revelam intenções que nem sempre são colocadas em prática e, desse modo, continuamos mordendo a própria cauda e deixamos de assumir o potencial transformador do Oroboros que poderia nos libertar transformando ideias, concepções e nossas práticas.

Nóvoa (2017) mais uma vez nos alerta sobre o aprender a ser professor nos tempos atuais. Para esse autor, a formação docente universitária hoje desenvolve-se em cinco dimensões:

- Dimensão pessoal: “Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução” (p. 12);
- Interposição profissional: “não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares” (p. 13);
- Composição pedagógica: “Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana” (p. 16);
- Recomposição investigativa: “é necessário que os professores realizem estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente” (p. 16);
- Exposição pública: “Uma das tendências mais fortes é a abertura da escola ao espaço público da educação [...] A difusão do digital vai facilitar mudanças dentro das escolas, mas também a existência de tempos e a mobilização de dinâmicas sociais fora dos muros da escola” (p. 17).

Todos esses aspectos remetem-nos à (trans)formação de ideias, propostas e práticas de formação docente e, por conseguinte, das docências, pluralizando mesmo o processo. Como campo fértil e complexo, opto por fazer um recorte e tratar da área da Didática como uma das mais importantes para a formação docente.

## **Didática na/para/com a (trans)formação docente**

A Didática tem sido uma área de forte tensão na educação básica e não seria diferente no ensino superior. Não pretendo trazer tal discussão para o debate, pois não é meu objetivo nesta obra, mas é importante registrar que há um descompasso entre o foco da área e sua importância para a for-

mação docente e as ideias que foram incorporadas por diversos pesquisadores sobre esse campo das Ciências da Educação. De um lado, há os que percebem essa área como desnecessária ou compósita de outras que se dedicam à formação de professores. De outro lado, os que se dedicam à pesquisa e à docência da didática e sabem de sua fundamental importância para as docências. O primeiro grupo ignora as investigações e os avanços da didática e propagam que docentes de qualquer área trabalhariam com esse campo de investigação no que têm sido denominadas de didáticas específicas. Sabemos que as didáticas específicas são importantes e tratam com propriedade das singularidades das áreas, seus fenômenos e suas particularidades. Já o segundo grupo tem se dedicado a preservar a área da Didática como campo de estudos e pesquisas das Ciências da Educação. Como campo amplo e que investiga o ensino e a aprendizagem em suas múltiplas dimensões e de modo interdisciplinar, a Didática não pode ser compreendida em equivalência às didáticas específicas porque são diferentes, entretanto todas têm lugar na formação docente.

Os estudos no campo da Didática se dedicam às dimensões do ensino compreendendo o pensamento, as relações, a produção de informações e de conhecimentos; as singularidades e as coletividades; o contexto e tantos outros aspectos do ser humano, considerando toda a sua complexidade. Por isso, é uma área que integra – ou deveria integrar –, de fato, a teoria e a prática. A teoria não está longe ou contraposta à prática do educador, ou vice-versa: toda prática revela uma teoria a ela subjacente. O que muitas vezes não está claro para o professor é qual a teoria que o subsidia, pois ela existe e dá suporte à sua prática.

A Didática é uma área cujo campo conceitual, teórico e semântico é amplo. Porém nem todos conhecem sua complexidade e reduzem-na a estratégias e metodologias de ensino, de modo instrucionista e tecnicista. Os estudos do teórico espanhol Saturnino de La Torre (1993) retratam as dimensões dessa área (Figura 11).

Figura 11 – “Proximación conceptual y teórica a la didáctica”



Fonte: adaptada de La Torre (1993, p. 44, tradução nossa).

- Etimologia: retrata a importância do significado da palavra “didática”, e sua transformação histórica, a fim de que se compreenda o processo de mudança do pensamento e da prática na área da Educação;
- Acepções/significados: aproximações conceituais que revelam o predomínio de enfoques teóricos;
- Definição: esse segmento reflete as diversas classificações da didática, do ponto de vista de seus enfoques e seus grupos de problemas. A partir dos parâmetros ofertados na definição de conceitos, é possível compreender a ideologia e o movimento, enfim, a linha de pensamento do(s) autor(es) e/ou de sua época. Tal análise possibilita a imersão, tanto no universo conceitual, quanto, principalmente, no epistemológico, seu enfoque e sua corrente teórica;

- Objeto de estudo: nessa dimensão, são enfatizados os quatro principais objetos de estudo da didática: formação, ensino, aprendizagem e interação (atualização nossa);
- Conteúdos: preocupados em delinear o campo conceitual da didática, seus principais campos de pesquisa, suas temáticas, suas técnicas e sua metodologia, nesse segmento são abordados os conteúdos mais intensamente trabalhados por essa área;
- Metateorias: afeito à formação docente, esse segmento procura debater os enfoques analógicos e explicativos da didática a partir das dimensões sistêmica, comunicacional e curricular.

La Torre (1993) e Mallart (2001) apresentam ainda algumas acepções de didática que explicam as percepções dessa área através dos tempos. A seguir, os leitores podem identificar em qual acepção sua compreensão da didática melhor se situa:

- Coloquial (ou familiar): ênfase no método, na forma. Reproduz-se o significado de didática proposto por Comênio (1986 apud LA Torre, 1993), cuja referência está mais associada aos recursos didáticos, à maneira de explicar, e menos ao conteúdo. A linguagem coloquial ou familiar é mais facilmente incorporada pelas pessoas em geral e aparece nas situações ligadas ao método/prática de aula e também ao professor. Ex.: “Aquele professor tem muita didática” (em referência à sua forma de ministrar aulas) = explica bem;
- Artístico: aqui, a didática combina os recursos do docente, aprendidos por ele para melhorar a aprendizagem do aluno por meio de conceitos, abordagens etc., com sua experiência pessoal. Desse modo, como o artista transforma e recontextualiza o que aprendeu e cria obras totalmente diferentes das de outros, apesar de técnicas e conceitos semelhantes, a visão artística compreende que o docente imprime um caráter pessoal à sua prática, que também vai se transformando pelo contexto e pela relação com o aluno;
- Tecnológico: essa visão compreende o “tecnológico” como técnica, conjunto de conhecimentos científicos. Isso inclui as



Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Não se refere ao uso prosaico de artefatos tecnológicos, mas aos processos utilizados para melhorar a ação didática nos ambientes de aprendizagem – daí seu caráter científico e adaptativo, de acordo com o contexto;

- Teórico-científico: esse enfoque complementa o anterior – não é excludente – e imprime caráter mais científico à didática, procurando fundamentá-la teoricamente. Amplia os aspectos instrumentais e especulativos, agregando-os aos teóricos, explicativos e aplicativos. Assim, integra os critérios de racionalidade e subjetividade científica, por meio de conhecimentos sistemáticos.

Todos esses enfoques sintetizam as visões de didática, tanto pelo educador quanto pelo educando. A visão coloquial é a mais usual entre as pessoas que não são da área educacional e denota uma visão empírica e restrita da área, enquanto a visão técnico-científica mais se aproxima da visão acadêmica, cujo enfoque é concebido a partir da cientificidade. As demais impõem um caráter mais centrado na instrumentalização e na relação do docente com o conhecimento e com o discente.

Dificilmente encontramos acepções que agreguem todos os aspectos. La Torre (1993) atribui tal fato à não neutralidade na construção dessas definições, que exprimem as tendências e as ideologias, dos teóricos que as propõem. Algumas definições encontradas procuram o enfoque agregador, como a de Libâneo (2000, p. 116):

A didática tem como objeto de estudo o processo de ensino na sua globalidade, isto é, suas finalidades sociopedagógicas, princípios, condições e meios de direção e organização do ensino e da aprendizagem, pelos quais se assegura a mediação docente de objetivos, conteúdos, métodos, em vista da efetivação da assimilação consciente de conhecimentos [...] define-se como direção do processo de ensinar, no qual estão envolvidos, articuladamente, fins imediatos (instrutivos) e mediatos (formativos) e procedimentos adequados ao ensino e à aprendizagem. Ou seja, a atividade teórica e a atividade prática que se unificam na práxis de quem ensina.

Nas definições a seguir, percebemos a intenção agregadora, mas não a explicitação dos enfoques destacados anteriormente:

O enfoque da Didática é o de trabalhar no sentido de ir além dos métodos e técnicas, procurando associar escola-sociedade, teoria-prática, conteúdo-forma, técnico-político, ensino-pesquisa, professor-aluno. (VEIGA, 1993, p. 39).

Uma atitude teórica e prática de abordagem das questões do ensinar e/ou do aprender. (PIMENTA, 2000, p. 57).

As definições de Veiga (1993) e Pimenta (2000) oferecem uma dimensão muito ampla do que se compreende por didática, que pode ou não ser atribuída aos quatro elementos citados anteriormente – objeto, método, processo e finalidade –, dependendo do que se entende por “questões do ensinar e/ou aprender” e do que vem a ser, efetivamente “ir além dos métodos e técnicas”, mesmo que destacadas as associações propostas.

Torre apresenta uma definição que sintetiza as características mencionadas: “Didática como disciplina reflexivo-aplicativa que se ocupa dos processos de formação e desenvolvimento pessoal em contextos intencionalmente organizados”. (LA TORRE, 1993, p. 54) Segundo esse autor, percebe-se, na definição apresentada, as características propostas: clareza do objeto (“os processos de formação”), de sua finalidade e seu processo (“desenvolvimento pessoal”), tendo como contexto de tais processos o desenvolvimento social e o planejamento, e o método intencionalmente organizado. Fica claro, portanto, que a didática propõe ação fundamentada que reúna conhecimentos de diversas áreas, integrando-as segundo uma intencionalidade político-ideológica voltada para o processo de aprendizagem.

No caso da formação do adulto professor, há que se considerar suas experiências de forma contextualizada: sua história de vida, o desenvolvimento de sua autonomia, sua capacidade de fazer escolhas conscientes. Há que se analisar suas consequências e tomar decisões com lucidez, bem como estabelecer a integração de modos de aprendizagem, como estudaremos futuramente. Ocorre que a didática abarca os processos de formação das relações humanas, cujo objetivo final se traduz em um ensino que

propicie a aprendizagem do aluno. Tais relações se desenvolvem a partir de práticas que busquem estratégias diversas para as ações de ensinar (ação didática) e, nesse campo específico, são coconstruídas por meio das relações didáticas, ou seja, relações entre os sujeitos (ou atores) sociais envolvidos no processo educativo: educador e educando. Essas relações decorrem de processos interativos e dialéticos, alicerçados no que podemos chamar de comunicação didática ou, para La Torre (1993), interação comunicativa.

Como podemos perceber, a Didática está sendo ressignificada e novas concepções emergem. Prova disso é a pesquisa em sala de aula como prática pedagógica. Todo esse processo tem a finalidade de construir caminhos que a configurem como uma teoria prática do ensino, uma Ciência do ensino, e ainda a área de conhecimento que estuda “[...] os processos de ensino e suas relações [...] como expressão de uma prática determinada, num momento histórico determinado”. (MARTINS, 2006, p. 76) “As novas possibilidades da didática estão emergindo das investigações sobre o ensino enquanto prática social viva”. (PIMENTA, 2000, p. 53)

Embora tenha como um dos seus objetos de estudo a aprendizagem, a didática concentra no ensino suas reais possibilidades, de modo a encontrar meios – teórico-práticos – para que a aprendizagem ocorra satisfatoriamente. Entretanto, o estudo sobre a aprendizagem é condicional, na medida em que é por meio dele que a didática terá elementos efetivos para a ação docente e, portanto, para o ensino.

Sabemos que o processo de aprendizagem está imbricado com aspectos sociais – sociabilização, cooperação, convivência, respeito mútuo, alteridade, trabalho em equipe etc. –, afetivos – emoções, interesse, motivação, valores etc. – e cognitivos – percepção, atenção, memória, capacidade de generalização, compreensão e formação de conceitos etc. A aprendizagem é desencadeada por situações instigadoras que possibilitem aos sujeitos agirem como pensadores e propositores de encaminhamentos para os problemas afeitos às experiências emergentes: identificando problemas e questões; definindo ações; selecionando os dados; produzindo trilhas; e cocriando recursos que sejam adequados para a solução da situação posta. Diante desses aspectos, podemos perceber que falamos de situações

de ensino para a aprendizagem e isso significa criar necessidades, o que envolve experienciar.

Larrosa (2014, p. 13) é provocador quando diz que

[...] não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência; que a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia; que a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece; e em que a experiência, que não sabemos o que é, às vezes canta.

Concordo com o autor, pois a experiência, assim como a aprendizagem, é individual, pessoal, intransferível. Se o objetivo principal do educador é promover possibilidade de/para aprendizagens – sejam elas quais forem –, a experiência não poderá ser fundamento, mas essência: é ela, com ela, por meio dela que aprendemos. A esse respeito, Kolb (1984, p. 38) já nos diz: “aprendizagem é o processo pelo qual o conhecimento é criado pela transformação da experiência”. Não podemos produzir experiências para o outro e nunca teremos o controle e a dimensão da experiência vivenciada/atravessada pelo outro. O mesmo vale para o aprender. Entretanto, como educadores, na mesma medida em que podemos ser indutores de emoções do outro, podemos também ser promotores de necessidades, de situações de experiências. Ao criarmos campos operacionais para que outros – no caso, discentes ou docentes – vivenciem situações experienciais, seremos os iniciadores, provocadores daquela vivência, mas o que ocorrerá com cada um dos sujeitos envolvidos é imprevisível.

## **DocênciaS: o professor do ensino superior em formação**

As docênciaS compreendem as ações pensadas, estudadas, pesquisadas, planejadas, desenvolvidas e praticadas por professores e estudantes – e demais educadores e profissionais que interatuam nesse cenário – que envolvam – direta e indiretamente – os processos de ensino e de aprendi-

zagem.<sup>7</sup> Enumerar tais ações seria reduzi-las, simplificá-las e, desse modo, opto por não o fazer.

As docências no ensino superior têm sido exploradas ao longo dos tempos em seu processo de formação para especialização nas diversas áreas. Na formação de professores, encontramos uma vasta bibliografia e pesquisas que tratam da formação de docentes para atuação na educação básica, como é o caso das denominadas licenciaturas. Evidencia-se ainda número reduzido de investigações e publicações que tratam da formação de professores para atuação no ensino superior.

O ensino superior brasileiro tem se deparado com um grande desafio, que é a formação didática de docentes, já que tal formação, em cursos de pós-graduação (*stricto sensu*) é voltada para a pesquisa, mas não necessariamente para a docência.

Se por um lado a educação básica tem sido alvo de investimento na formação de docentes ao longo dos últimos tempos, o ensino superior hoje sofre de uma carência significativa na formação para docentes que integram os quadros de professores e que não tiveram igual formação, visto que os modelos alemão e norte-americano em que se alicerçam os cursos de pós-graduação brasileira se pautam em processos investigativos: “separa-se aí a pesquisa do ensino, deixando à graduação a responsabilidade de formação dos quadros profissionais [...] e destinando à pós-graduação a responsabilidade da pesquisa”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 152)

Mas falar hoje de uma educação plural requer também outras possibilidades de formar mediadores pedagógicos e, nesse sentido, pensar no que eu chamo de mediação partilhada.

---

7 Compreendo que esses dois processos sejam singulares, ainda que integrados. Portanto, proponho que tais termos sejam escritos em separado, nunca com hífen, pois são processos distintos, específicos. O uso do hífen – ensino-aprendizagem – tem sido um desserviço especialmente para as docências e para os professores, já que situam o segundo como responsável pelo processo na medida em que inferem que “se houve ensino, houve aprendizagem”. Tal premissa retrata inclusive uma concepção conservadora, centralizadora e que não compreende professor e estudante como sujeitos ativos da aprendizagem.

## Mediação partilhada

O conceito de mediação pedagógica demanda prévia incursão na ideia de interação, uma vez que o primeiro se faz a partir do segundo.

A palavra “interação” traz em seu significado a ação entre dois ou mais agentes. Segundo o dicionário *Houaiss*,<sup>8</sup> a palavra “interação” é formada por “inter” + “ação”, cujos significados podem ser: comunicação entre pessoas que convivem; diálogo, trato, contato; atividade ou trabalho compartilhado, em que existem trocas e influências recíprocas etc.

A historicidade do conceito não é recente e muito menos se restringe a uma área do conhecimento. A esse respeito, encontramos em Silva (2010):

O conceito de interação vem de longe. Na física refere-se ao comportamento de partículas cujo movimento é alterado pelo movimento de outras partículas. Em sociologia e psicologia social a premissa é: nenhuma ação humana ou social existe separada da interação. O conceito de interação social foi usado pelos interacionistas a partir do início do século XX. Designa a influência recíproca dos atos de pessoas ou grupos. Um desdobramento dessa corrente é o interacionismo simbólico que estudou a interação entre indivíduos e instituições no sentido de verificar como são coagidos por elas e de como buscam transcender essa coação.

Relacionamento, comunicação e contexto são pressupostos essenciais para a interação humana.

Falamos em interação por considerarmos que a ideia de transação proposta por Kolb (1984) infere a imersão na fase da aprendizagem por ele denominada de integração. Essa fase é, em nosso entender, a meta a atingir e não o que estamos efetivamente realizando nos cursos de formação de educadores. Desse modo, o conceito de interação *on-line* deve ter o objetivo de criar situações para que o adulto educador não se acomode na fase de especialização. Esse é um grande desafio, pois o apelo da nossa sociedade atual, que privilegia o consumismo por meio de um sistema

---

8 Fonte: <http://houaiss.uol.com.br> .

globalizante e neoliberal, bombardeia os indivíduos com informações em quantidade extrema e de qualidade duvidosa, fruto de uma indústria cultural (ADORNO, 1992) que reforça positivamente a imersão e a permanência dos sujeitos sociais nessa fase.

A interação, enquanto convite ao movimento e à ação entre os seres humanos, não pode prescindir do diálogo como fator preponderante à promoção do encontro com o outro.

O outro significa, ao mesmo tempo, o semelhante e o dessemelhante, semelhante pelos traços humanos ou culturais comuns; dessemelhante pela singularidade individual ou pelas diferenças étnicas. O outro comporta, efetivamente, a estranheza e a similitude. A qualidade de sujeito permite-nos percebê-lo na semelhança e na dessemelhança. (MORIN, 2003, p. 77)

O encontro com o outro, nesse sentido, revela o encontro consigo mesmo e com sua completude. O diálogo vai além da simples troca mediada pela linguagem, pois procura, na integração com o outro, o nosso outro Eu. Já a palavra “mediação” significa ação ou efeito de mediar; intervenção; interferência. Ela parte do sujeito em relação ao objeto (que, nesse caso, pode ser o conhecimento, o outro ou ainda si mesmo). Toda ação indica movimento, vida, fruição e, desse modo, é desenvolvida pelo humano como forma de intervenção no mundo. A mediação pode ser conceituada como “[...] o esforço de identificar e captar as múltiplas ações, situações, tecnologias e circunstâncias de ser e de viver das pessoas, num tempo e espaço dados, ou seja, os sentidos sociais estruturantes da vida num contexto dado”. (SOUSA, 2002, p. 32)

Em uma perspectiva vigotskiniana, a ação pode ser concebida como forma de acesso ao mundo, a partir da qual o homem, em sua relação indireta com os objetos, se utiliza de mediadores para tal. Assim, o acesso ao mundo seria mediado por símbolos. Não há possibilidade, portanto, de se desenvolver a mediação pedagógica à luz de uma abordagem centralizadora e reducionista, que desconsidere o outro e as relações entre professor-alunos e alunos-alunos. A mediação só tem sentido por se conceber na e pela interação.

A mediação pedagógica, entendida como o processo de articulação integrada e amorosa entre o professor e o aluno para a construção do conhecimento, é ativa, dinâmica e se dá na interação entre os sujeitos aprendentes, portanto, articula ensino e aprendizagem. Por ser forma e fazer a ponte entre os sujeitos no processo de aprendizagem, a mediação tem uma intenção, que não pode ser ingênua, mas manifesta os propósitos do que deseja alcançar: o encontro e a construção do conhecimento. No processo de mediação pedagógica, os papéis de professor e aluno podem se fundir, se mesclar, para se autoconstruírem à medida que se auto-organizam à luz das aprendizagens emergentes. Dessa relação, se constituem parcerias, nas quais todos aprendem a trabalhar colaborativamente.

Nos ambientes de aprendizagem hodiernos, que são híbridos – como será abordado adiante –, a colaboração e a parceria são fundamentais, o que incita-nos a buscar formas cada vez mais ousadas de mediação. A mediação não mais é unilateral, hierárquica, ou de um para todos. O mundo contemporâneo suscita atitudes colegiadas, colaborativas e, portanto, de partilha. Falo de mediação partilhada.

A mediação partilhada traz a possibilidade de materialização da parceria entre professor e estudantes. Sem perder de vista a especificidade do papel que cada um desses atores exerce no processo de aprendizagem, esse tipo de mediação abre espaço para que a produção do conhecimento seja coconstruída; para que o processo de mediação possa ser assumido por um parceiro (estudante) que tenha condições para fazê-lo em uma situação específica.

As experiências em cursos *on-line* e em cursos híbridos – *B-Learning*, por exemplo – evidenciaram mais claramente a participação ativa de estudantes que assumem o que eu chamo de “regência” emergente. Esse fato decorre de uma interação com seus pares, na qual, em circunstâncias pontuais, um ou mais alunos “tomam as rédeas” de uma discussão e assumem a mediação frente a temas que dominam. A mediação, nesse momento, passa a ser partilhada com o professor que, assim, transforma-se no mediador dessa mediação.



Considerando o sentido deleuziano de mediação – concebida como categoria e, portanto, representação – trabalhar de modo a desterritorializá-la e a buscar a não representação é um desafio que se realiza por meio de movimentos interativos, não lineares, que trabalhem com os devires das/nas relações emergentes, que criem campos rizomáticos em um processo mediativo totalmente aberto, livre, plástico e, portanto, não induzido ou categorizante. Em resumo, a mediação, por esse prisma, teria sentido desde que produzida por meio de interações dialógicas e inserida nos espaços de devires por via de redes rizomáticas (veja o próximo capítulo).

Partilhar é movimento de produção de olhares, de percepções, sendo e estando os devires latentes nos encontros, nas interlocuções. Assim, no processo de mediação partilhada, os papéis de professor e aluno podem se fundir para se autoconstruírem e se auto-organizarem à luz das aprendizagens emergentes. Isso não acarreta a destituição dos papéis de cada um, mas sua recriação, na medida em que não se apresentam como opostos. Talvez não existam lados, mas estados de emergência e devires daqueles que estão em processo de aprendizagem. Dessa relação se constituem parcerias, nas quais todos podem aprender a trabalhar colaborativamente.

A mediação partilhada dá pistas dos agenciamentos professor-alunos e alunos-alunos. Sem perder de vista a singularidade – não individualidade ou unidade – do papel que cada um desses atores desempenha no processo de aprendizagem, essa mediação abre espaço para que a produção do conhecimento seja uma dinâmica de coconstrução e coautoria. Portanto, não há uma única liderança, mas emergências. Isso faz com que o processo de mediação crie espaços para partilhas, no interior das quais todos sejam líderes em potencial, protagonistas das cenas e no cenário de aprendizagem – que é dinâmico, fluido, líquido e fundamentalmente plástico. Na prática, o mediador não é exclusivamente o professor, mas todos que se apresentem como mediadores, que assumam seus lugares – ou não lugares – e se insiram nessa rede de aprendizagem.

E a formação de mediadores a partir da mediação partilhada? Esse tipo de proposta demanda amadurecimento do grupo e descentralização do poder do professor. O educador é aquele que se autoforma em busca da

sua autonomia e do grupo de alunos. A mediação partilhada, por todos os aspectos destacados, pode contribuir para a formação de uma comunidade de aprendizagem, na qual todos os envolvidos sejam sujeitos aprendentes e assumam regências emergentes. Não pretendo aprofundar o conceito de comunidade de aprendizagem, mas chamar a atenção para as possibilidades que uma mediação cujo enfoque é o compartilhamento de ideias, conhecimentos e sentimentos podem trazer para os ambientes de aprendizagem *on-line*. Desse modo, a mediação partilhada deve ter amplitude e abrangências muito maiores frente à sua intencionalidade.

Mediar os seres em autoformação é perceber-se também como ser em autoformação, o que demanda estar em constante vigília sobre o próprio processo e sobre o do outro.

A esse respeito, Furlanetto (2003, p. 32) conceitua as matrizes pedagógicas, que convergem com os pressupostos de que as transformações no ser humano-educador decorrem de suas vivências, de sua história e das representações construídas em seu processo de formação:

As matrizes pedagógicas podem ser compreendidas como nichos, nos quais são gestados e guardados os registros sensoriais, emocionais, cognitivos e simbólicos vividos pelos sujeitos ao transitarem nos espaços intersubjetivos [...] Esse processo pode ser vivido desde que o sujeito vivencie situações que o levem a investigar esses nichos para que ele possa retornar transformado dessa exploração.

Portanto, os processos de formação pressupõem um olhar para o ser humano em sua plasticidade: “A fim de que essas matrizes possam ser transformadas, é necessária a construção de um espaço que permita mudanças”. (FURLANETTO, 2002, p. 35) A transformação das matrizes pedagógicas envolve a criação de ambientes de aprendizagem que promovam transformações nos sujeitos para que caminhem para a fase de integração e não a reprodução de espaços que espelhem e reforcem tais matrizes, promovendo a manutenção na fase de especialização.

Segundo Pineau (2003), a autoformação, ou formação do eu, resulta de uma terceira força que se encontra entre a heteroformação – ação dos

outros – e a ecoformação (ação com o meio). Esse processo ocorre na autoformação: é fundamental tornar-se sujeito ativo de sua formação e, ao mesmo tempo, tornar-se objeto de formação para si mesmo e perceber-se como parte do processo de hetero e ecoformação. Influenciamos o meio e o outro, assim como somos influenciados por ele e essa premissa deve nortear o processo de mediação. Tal processo é mais facilmente evidenciado na aprendizagem do adulto e mostra-se potente por meio da mediação partilhada.

A mediação partilhada, especialmente nos espaços em que se desenvolve a educação híbrida em meio à cultura digital, dá pistas dos agenciamentos professor-alunos e alunos-alunos. Sem perder de vista a singularidade – não individualidade ou unidade – do papel que cada um desses atores desempenha no processo de aprendizagem, essa mediação abre espaço para que a produção do conhecimento seja uma dinâmica de coconstrução e coautoria. Portanto, não há uma única liderança, mas emergências. Isso faz com que o processo de mediação crie espaços para partilhas, no interior das quais todos sejam líderes em potencial, protagonistas das cenas e no cenário de aprendizagem – que é dinâmico, fluido, líquido e fundamentalmente plástico. Na prática, o mediador não é exclusivamente o professor, mas todos que se apresentem como mediadores, que assumam seus lugares – ou não lugares – e se insiram nessa rede de aprendizagem.

## **Emergências de uma pesquisa sobre a aprendizagem do adulto educador**

Em 2007, finalizei uma investigação fruto de meu doutorado na PUC-SP, que produziu dados que merecem ser tratados de modo a elucidar algumas das premissas até então apresentadas. A investigação teve como foco pesquisar a relevância das estratégias didáticas para o processo de aprendizagem do educador na educação a distância *on-line* e incidiu sobre o curso *on-line* de especialização intitulado Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade – Projeto Piloto, voltado para educadores do ensino

médio da educação básica da rede estadual de educação. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas com alunos, professores e coordenadores do curso, bem como análise do material didático de orientação – Manual do Aluno – e também do acesso aos materiais e às interações disponíveis nas plataformas *on-line*. As três categorias cocriadas na investigação apresentaram elementos muito potentes para se pensar a formação dos sujeitos educadores – como tenho tratado nesta parte do livro.

Reproduzo apenas alguns pontos, de modo a oferecer elementos para a formação do adulto educador, via educação *on-line*, para uma aprendizagem integradora.

- 1) Quanto aos conhecimentos pessoais e sociais, os dados indicam a necessidade de:
  - Estratégias diversificadas que partam do contexto;
  - Intimização da relação entre professor e alunos do curso;
  - Familiaridade tecnológica e superação das dificuldades técnicas e tecnológicas;
  - Uso de plataformas – ambientes de aprendizagem *on-line* – amigáveis;
  - Superação das falhas de comunicação;
  - Coerência entre a escolha dos recursos tecnológicos e a proposta do curso;
  - Investimento no desenvolvimento efetivo da autonomia dos alunos;
  - Situações que promovam a passagem do adulto da fase de especialização para a fase de integração.
  
- 2) Quanto à mediação e à interação:
  - Relação interativa, favorecida pela mediação partilhada que considere a plasticidade humana e a construção do conhecimento do aluno;
  - Administração de conflitos em todas as instâncias do curso – promoção de parcerias;

- Linguagem emocional que considere a pluralidade das linguagens emergentes;
- Valorização e incentivo às produções individuais e coletivas, na mesma medida;
- Mediação e mediador obrigatoriamente com o domínio de conteúdo, dos processos de aprendizagem do adulto e da didática;
- Construção colaborativa, abertura para troca de ideias e respeito à individualidade e à personalidade;
- Criação de estratégias coletivas, valorização, respeito e estímulo à autonomia docente;
- Estímulo à pesquisa, ao processo investigativo;
- Estratégias que favoreçam a construção de caminhos próprios e a tomada de decisões conscientes;
- Processo comunicativo: administração do tempo, devolutivas das questões apresentadas, propostas de interação, clareza nas interlocuções e orientações, gerenciamento de ferramentas.

### 3) Aprendizagem do adulto formador em educação *on-line*:

- Articulação teórico-prática, sem desequilíbrio;
- Orientações por meio de recursos diversos (para além da escrita na atividade) – respeito ao contexto e aos conhecimentos prévios;
- O material didático e as estratégias propostas precisam ser apreciados pelos participantes;
- O mimetismo pode ser trabalhado de modo a favorecer a transformação, e não ser mera reprodução;
- Buscar a coerência entre a proposta do curso e suas concepções;
- Aprendizagem experiencial divergente (KOLB, 1984) é valorizada: uso de habilidade criativa – centrado na observação e na sensibilidade (produção da escrita/reflexão é maior do que na ação) –, estímulo e emergência do trabalho em grupo;
- Relação entre a aprendizagem e a avaliação: análises cuidadosas – durante o processo de aprendizagem e com a participação do aluno;

- Necessidade de aprender e de ensinar a usar tutoriais;
- Exploração e navegação por ambientes na rede (*web*/internet) – domínio tecnológico deve buscar a autonomia;
- Promoções e estímulo à leitura e à escrita em cursos de educação *on-line*.

Os dados indicaram, em convergência com o que já foi tratado na Parte I desta obra, que o curso analisado estimulou a fase de especialização do adulto no processo de formação. Alguns dos aspectos a seguir ilustram a ênfase na permanência nessa fase:

- Os conflitos vivenciados por todos os envolvidos não foram ampliados para uma reflexão de ordem existencial, crítica, social;
- As estratégias utilizadas buscaram a criatividade e a mediação, porém não proporcionou – de forma explícita – que os cursistas extrapolassem no exercício da autonomia;
- A análise crítica restringiu-se ao conteúdo do curso, não indo muito além dos conteúdos propostos;
- As atividades promoveram a apreensão conceitual e facilitaram a produção textual, mas não se evidenciou o estímulo à pesquisa e à análise crítica dos conteúdos propostos para além do curso e com base na experiência do aluno;
- O conhecimento do contexto e os conhecimentos prévios não se limitam aos aspectos pessoais apresentados, por exemplo, no perfil do aluno;
- O processo de mediação considera a personalidade e o conhecimento específico do profissional docente promovendo a participação dos docentes/mediadores no processo de concepção e construção dos cursos;
- O uso de manuais de curso, com “dicas” aos alunos em formação, implicam critérios e cuidados para que não se transforme em cartilhas, que em muitos casos criam dependência tanto nos docentes quanto nos discentes. Propõem-se materiais que possibilitem trabalhar com as emergências e construir coletivamente;

- Os profissionais precisam ter aderência à área temática – não se pode/deve mediar a partir de temas para os quais não tenhamos domínio (e o uso de manuais não garante boa mediação, mas sim a reprodução de conteúdos);
- O curso deveria promover o sentido de rede como formação de redes abertas, nas quais o sujeito exerce seu poder de escolha: que não participe de um curso por imposição, mas por opção.

A formação via educação *on-line* busca estratégias de conexão crítica com o mundo, criando também circunstâncias de exploração em espaços de interação para além dos cursos, pois muitas vezes o término de um curso pode significar o encerramento das interações *on-line*, a perda de um espaço que muitas vezes está se constituindo, mesmo que inicialmente, como comunidade de aprendizagem. Muitos dos cursos a distância *on-line* ainda estabelecem uma relação endógena com os alunos e todos se tornam cativos desses ambientes, professores e alunos.

Mas o cenário tem mudado, como já foi dito. Temos acompanhado transformações significativas no cenário educacional, ainda que de maneira mais lenta do que desejávamos. A cultura digital ou cibercultura reflete tais processos de mudança. Não somos mais os mesmos e vivemos de forma diversa aos nossos pais.

# DOCÊNCIAS E A CULTURA DIGITAL

A cultura digital tem sido fulcral no que tange às transformações das experiências, da produção e da socialização de informações, sentidos e significados de autoria, promovendo alterações nas relações de emissão e recepção – que outrora centralizavam o saber nas mãos de poucos – ao conhecimento, tornando-o disponível a todos (ou quase), em todo (ou quase) o mundo. Existem desdobramentos e implicações que merecem ser debatidos, especialmente na relação da educação com a cultura contemporânea.

Abordaremos neste capítulo a relação das docências com a cultura digital.

## **Cultura digital: uma cultura híbrida<sup>9</sup>**

Geertz (2008), um dos grandes antropólogos contemporâneos, fundamenta os estudos sobre cultura(s), e suas ideias são muito potentes para

---

9 Parte do presente texto foi publicada no artigo “Culturas contemporâneas: o digital e o ciber em relação”, de Bruno e Couto (2019).



compreender a noção de cultura digital. Longe de simplificar as noções de cultura, esse estudioso nos oferece uma longa descrição acerca do tema, indicando de que lugar deseja falar – a partir da semiótica – com uma visão antropológica produzida pelo movimento minucioso e extenso da etnografia. Para inserir o leitor no tema cultura, o antropólogo faz diversos movimentos de associação do homem na/com/para a cultura e, em um deles – recorrendo a Ryle – cita os sentidos e significados que uma piscadela de olho pode ter: do simples ato advindo de um tique nervoso a uma conspiração.

Ou seja, o que poderia ser uma simples reação fisiológica pode também ser uma manifestação/expressão da cultura: piscar o olho na direção de alguém pode ser tão-somente uma atitude mecânica – tique nervoso –, quanto uma sinalização de interesse, acordo, paquera etc. No Filme *I, Robot* (2004), temos um exemplo interessante, em que o robô humanizado Sonny tenta compreender o significado que uma sutil piscadela tem quando dois investigadores piscam um para o outro como gesto de cumplicidade e, no final do filme, Sonny incorpora o gesto usando-o em sinal de convivência.

O autor diz que “[...] as formas da sociedade são a substância da cultura”. (GEERTZ, 2008, p. 20) Desse modo, é notável a multiplicidade e a pluralidade existentes nas sociedades atuais, em todo o mundo. Difícil afirmar, ante as misturas, as migrações, as mestiçagens – como diz Glissant (2014) –, especificidades de determinada sociedade, uma cultura única.

Se a cultura se faz também por meio de movimentos sociais, podemos ponderar acerca dos fenômenos advindos da incorporação das TIC nas sociedades e na vida dos sujeitos sociais. As TIC, especialmente as digitais e em rede, criaram formas diversas de acesso, produção e socialização da informação e também múltiplas possibilidades de comunicação e de relações sociais – reduzindo distâncias, redimensionando as relações espaço-temporais e criando formas totalmente adversas de intercâmbio de ideias, pessoas e produtos. Promoveram ainda outras maneiras de pensar e conhecer por meio da virtualidade. Tais transformações sociais geraram outras expressões culturais: temos hoje não somente cultura localizada, situada e contextualizada, mas cultura plural, múltipla, plástica, híbrida.

Entender a cultura como híbrida potencializa a pluralização cultural. Pensemos então em CulturaS!

## **CulturaS híbridas ou hibridismo cultural**

Peter Burke (2003) apresenta um campo bastante amplo de possibilidade para compreendermos o processo de hibridação. O autor explica as origens do termo “hibridismo”, popularmente difundido nos séculos XIX e XX, relacionadas à mestiçagem, mas também a expressões como “vira-latas” ou à bastardia. Lembremos que um ser híbrido, para os estudos da biologia, diz respeito ao cruzamento de duas espécies distintas, resultando seres cuja incompatibilidade genética não permite, na maioria das vezes, sua reprodução; são seres estéreis. Burke (2003) associa o híbrido às fronteiras, afirmando que hoje não há chance de sobrevivência para culturas isolacionistas, pois todas estão de alguma forma conectadas. Finaliza seu livro com a ideia que norteia sua obra: o hibridismo cultural. Antes, faz algumas ponderações, discutindo temas como:

- A contraglobalização, que questiona os conflitos para a manutenção de culturas tradicionais pela via da não aceitação do que já é inevitável: as misturas e as aproximações interculturais;
- A diglossia cultural, que tensiona a ideia de que somos todos estrangeiros e de que há movimentos integrativos de línguas, potencializando as comunicações;
- A homogeneização cultural, “certa” forma de ser e de se expressar que seja mais comum, mais próxima, mas que resulta de misturas, mixagens, buscando, porém, focos públicos e interações amplas. Por exemplo: um escritor hoje produz para o mercado global, e não somente local. Para isso, busca linguagens e contextos que ampliem as possibilidades de compreensão e de identificação de seu texto em diversas culturas.

Em acordo com Burke (2003, p. 115), ainda que tenhamos grupos convergentes e divergentes em relação ao hibridismo cultural, “[...] as formas

híbridas de hoje não são necessariamente um estágio no caminho para uma cultura global homogênea”. Isso pode significar que, ainda que a hibridação possa ser por vezes associada a misturas de culturas e a seus desdobramentos, não há necessariamente que se esperar ou entender que tal movimento/processo homogenize as culturas e destitua suas singularidades.

O autor compreende que emerge outra nova ordem cultural. Nessa direção, traz a ideia de “crioulização”. Essa ideia, que muito aprecio, é debatida por esse teórico a partir de Ulf Hannerz, professor de Antropologia em Estocolmo, que percebe nas culturas crioulas movimentos de aproximação que permitiram “[...] juntar as coisas de outras maneiras”. (BURKE, 2003, p. 62) Entretanto, dou preferência às ideias de Edouard Glissant para tratar de crioulização porque ele oferece maior amplitude ao conceito, auferindo mais aderência aos estudos por mim empreendidos.

Conforme Bruno e Couto (2015, p. 219), a crioulização glissantiana é um “[...] processo de embates culturais nos quais as culturas em confronto encontram-se equivalentes com potência de influenciar o outros”. Para Glissant (2014, p. 81), o mundo está se crioulizando, e línguas e culturas caminham para a crioulização.

O Mundo treme, criouliza-se, isto é, multiplica-se, misturando suas florestas e seus mares, seus desertos e suas banquisas, todos ameaçados, mudando e permutando seus costumes e suas culturas e aquilo que ainda ontem ele chamava de suas identidades, em grande parte massacradas.

Cabe ainda um esclarecimento quanto ao sentido de mestiçagem que, tanto para Glissant (2005) quanto para García Canclini (1990), assume a noção de mistura de duas diferenças – que assim permanecem, embora convivam – para o primeiro, e misturas raciais para o segundo. Daí a opção pelo hibridismo como possibilitador de sínteses imprevistas, transculturais. Tais sínteses vêm ao encontro das ideias que tenho sobre cultura digital, fruto de uma cultura híbrida, que gesta, como na noção de rizoma tratada por Deleuze e Guattari (1995), a potência da multiplicidade, do devir e da imprevisibilidade.

Nestor García Canclini (1990, p. 306) debate a hibridação das sociedades, das cidades e dos monumentos por meio de movimentos em que coexistem o velho e o novo, criando outra relação, outro território, outra urbanização.

É necessário incluir nas estratégias descolecionadoras e desierarquizadoras das tecnologias culturais a assimetria existente, em sua produção e seu uso, entre os países centrais e os dependentes, entre consumidores de diferentes classes dentro de uma mesma sociedade.

Mais do que simples ferramentas, estamos tratando de artefatos culturais, de que a instrumentalização faz parte, mas o processo é muito mais complexo e atinge e modifica as relações sociais, os modos de pensamento, a produção de recursos, de ideias e de conhecimentos, de socialização de todas as emergências.

Ainda sobre as tecnologias culturais, no final do século passado, García Canclini (1990, p. 307) questionava: “A questão é entender como a dinâmica própria do desenvolvimento tecnológico remodela a sociedade, coincide com movimentos sociais ou os contradiz”. Para Canclini, todas as culturas atuais são de fronteira e, considerando que as fronteiras estão por toda parte, são híbridas e mesmo que as franjas delineiem – mas não limitem – seus territórios, sua porosidade e plasticidade maximizam as relações humanas: “[...] as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento”.<sup>10</sup> (GARCÍA CANCLINI, 1997, p. 326, tradução nossa)

A relação entre cultura e hibridismo também é tratada em Homi K. Bhabha, professor do centro de humanidades de Harvard. No livro *O local da cultura*, Bhabha (1998, p. 22) assume o hibridismo como um movimento que vai além da simples integração do velho com o novo, mas que “acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta”.

---

<sup>10</sup> “[...] las culturas pierdem la relacion exclusiva con su territorio, pero ganam en comunicacion y conocimiento”. (GARCÍA CANCLINI, 1997, p. 326)

[...] o trabalho fronteiro da cultura exige um encontro com 'o novo' que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético, ela renova o passado, refigurando-o como um 'entre-lugar' contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O 'passado-presente' torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver. (BHABHA, 1998, p. 27)

É nesse entrelugar, nos interstícios da diferença que se dá o híbrido: intervalos, fronteiras, franjas. Longe do “exotismo do multiculturalismo” ou mesmo da diversidade de culturas, Bhabha fala de um hibridismo que compreende o inter (entre-lugares) como potência para um “terceiro espaço”, como grande potencializador das mudanças culturais.

Interessante notar que estes três estudiosos, Burke, Canclini e Bhabha, trabalham o hibridismo com pontos de convergência em que as fronteiras porosas de entreligação – interlugares –, as membranas transparentes e plásticas de conexão, chamam a atenção para a mixagem de ideias, manifestações, monumentos, objetos, músicas e outras expressões artísticas, portanto, culturaS. Há, sem dúvida o surgimento de uma outra nova ordem.

Alguns pesquisadores usam os termos “cibercultura” e “cultura digital” como sinônimos. É o caso de Baratto e Crespo (2013) que, logo no título do artigo, assinalam tal posição: “Cultura digital ou cibercultura: definições e elementos constituintes da cultura digital, a relação com aspectos históricos e educacionais”. Nesse texto, os dois termos são considerados como sinônimos. Deixarei claro, de antemão, que compreendo a cibercultura como um fenômeno da cultura digital e, portanto, da contemporaneidade. Nesse sentido, Lévy (1999, p. 32), filósofo que se notabilizou pelos estudos das tecnologias digitais e da cibercultura, afirma que:

As tecnologias digitais surgiram, então, com a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também, novo mercado da informação e do conhecimento.

A integração do ciberespaço com/na cibercultura é fato, para esse autor, como veremos adiante. Já em relação ao termo “cibercultura”, os estudos apresentados na pesquisa de Capelli, Bezerra e Fernandes (2016), que compreenderam o período de 1965 a 2015, em distintas fontes de busca, acusaram dois momentos marcantes do termo, respectivamente em 1965 e 1990. Esse grupo de pesquisadores me levou à Macek (2005), que empreende um estudo histórico da cibercultura, sinalizando a pluralidade de ideias que estão embutidas no termo. Os autores ratificam a cibercultura como “[...] um termo confuso, obscuro e ambíguo que descreve um conjunto de questões e pode ser usado em um sentido descritivo, analítico ou ideológico, com uma multiplicidade de sentidos”. (CAPELLI; BEZERRA; FERNANDES, 2016, p. 10)

O conceito de cibercultura é compreendido por Macek (2005) em quatro momentos (ou conceitos):

- A cultura como projeto utópico. Compreende estudos acerca da gênese do termo, realizados na década de 1960, com a criação, por Alice Mary Hilton, do Instituto de Investigação Cibercultural na Universidade de Oxford. Esse instituto desenvolvia estudos decorrentes da aceleração da tecnologia e que envolviam aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos, éticos etc. A esse período integram-se os movimentos *hacker* e *ciberpunk*;
- Cibercultura como interface cultural da sociedade da informação. Percebe a cibercultura como um fenômeno da “interface entre cultura e tecnologia” (MACEK, 2005, p. 4), cujo ponto central é a informação, como quer Manovich e Morse (apud MACEK, 2005);
- Cibercultura como conjunto de práticas culturais e estilos de vida. Associa o termo “cibercultura” às formas de vida e aos problemas antropológicos advindos das tecnologias digitais. Nesse conceito, integram-se ideias e estudos etnográficos sobre interações sociais. Temas como ciborgue e pós-humanismo situam-se nesse momento como dimensões culturais dos fenômenos tecnológicos;
- Cibercultura como uma teoria da nova mídia. Situa a cibercultura como um movimento de teorização das tecnologias informacionais, uma concepção epistemológica. Trata a cibercultura

como objeto e campo de estudo e conhecimento. Os processos de hibridação entre as tecnologias e os homens seriam um bom exemplo desse momento.

Para Lévy (1999, p. 17), a cibercultura é “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Macek (2005, p. 7) explica que “[...] a cibercultura é profundamente auto-reflexiva, pois as teorias são parte de suas narrativas (ciberculturais) e essas narrativas, por sua vez, inspiram teorias emergentes”.

Para Fragoso, Recuero e Amaral (2010, p. 65), os “[...] estudos de Cibercultura e Estudos de Internet e Novas Mídias não são sinônimos, uma vez que cibercultura tomaria um espectro mais amplo de análise, incluindo outros tipos de tecnologia e discursos históricos, sociais, estéticos etc.”. Lins (2015) traz um amplo estudo que compreende tanto a cultura da informação quanto a cibercultura como campos científicos. Segundo essa estudiosa, todos os campos de estudo convergem para a “informação” e, nesse movimento, os estudos da Ciência da Informação podem “[...] trazer colaborações interdisciplinares e ainda dar maior visibilidade para a área”. (LINS, 2015, p. 90)

Segundo Felinto (2007), a cibercultura tem como característica a reflexividade, elemento que compõe a cultura contemporânea. Entretanto, também critica o fato de poucos estudiosos mencionarem a origem da cibercultura em sua relação com o controle, já que *cyber* vem do “[...] grego *kybernetes* que significa ‘governante’/‘navegador’”, e com objetivos de natureza militar, que se configuram “[...] por uma combinação paradoxal entre forças libertárias e impulsos de controle”. (FELINTO, 2007, p. 3-4) Seus estudos apontam para um declínio e um desgaste no uso do termo “cibercultura” nos últimos tempos. Paulatinamente, o termo tem deixado de ser utilizado nas obras em língua inglesa. Em seu lugar, duas expressões têm ocorrido com mais contumácia nos últimos tempos: *new media* e *internet studies*. Em relação ao termo “novo” (*new media*), Felinto (2007) e os estudos críticos de historiografia da mídia alertam para o fato de que não

se trata de compreendê-lo como novidade, mas de passar a ressignificar o termo na medida em que se percebe o novo também no antigo.

Mas e a cultura digital?

Partindo da influência de Leibniz para o desenvolvimento das linguagens de programação e da inteligência artificial e passando pela máquina de Turing, chegamos ao que revolucionaria por completo as TIC por meio do sistema binário, mais conhecido como “digital”. (FONSECA FILHO, 2007) Esse fenômeno influenciou e alterou todo o contexto social por meio de desdobramentos nos múltiplos campos da vida humana: meios de comunicação e informação, televisão, música, cinema, jogos, internet, World Wide Web (www), artes, relações sociais, acessos, produção de bens materiais e intelectuais etc. As transformações foram muito abrangentes e rápidas, e esse processo, que é hoje incorporado na vida de boa parte dos seres humanos, produziu uma cultura diferente que tem na tecnologia e nas máquinas seus potentes alimentadores.

A cultura digital é considerada por diversos estudiosos (CANEVACCI, 2013; CASTELLS, 2009; DOURADO, 2015; GERE, 2002, 2010; SILVEIRA; SANTANA, 2013) como a cultura da contemporaneidade. Ainda que seja difícil definir a cultura digital, concordamos com Gere (2002, p. 17, tradução nossa) quando afirma que “Seria mais preciso sugerir que a tecnologia digital é um produto da cultura digital, e não vice-versa. [...] Como Gilles Deleuze, ‘a máquina é sempre social antes de ser técnica’”. Disso decorre que há hoje uma compreensão de que, pela amplitude e pela multiplicidade de elementos e aspectos implicados no mundo contemporâneo, as ideias acerca da cultura digital não estão simplesmente associadas a uma tecnologia específica, mas às mudanças emergentes mais fortemente no século XX que envolveram a promoção de outros tipos de relações com o conhecimento e com as informações e também com outros seres humanos.

Para tratar da cultura digital, Gere (2002, 2010) relembra as implicações derivadas da criação binária que dá origem aos sistemas computacionais, em 1965, e os eventuais desdobramentos do denominado “Bug do Milênio”, pois seria possível que os computadores em sua programação, ao buscar os dois últimos algarismos (00) pudessem retomar a 1900



e não passar ao ano 2000. O que para alguns pode ser história, para mim é memória, pois eu já trabalhava com as TIC no campo educacional desde 1993 e vivenciei as discussões e especulações advindas daquele evento. Esse período incluía um corolário de medos espalhados por uma gama de atividades humanas, desde os pequenos medos domésticos que dificultavam a vida cotidiana, como os instrumentos que aferem a saúde – em hospitais, com pacientes e médicos etc. –, seja na economia – em bancos, empresas, instituições públicas e privadas etc. –, entre governos, na segurança nacional, entre outros aspectos. Como sabemos, nada de grave aconteceu. Trata-se, porém, de um fenômeno social e cultural, não técnico – ainda que técnica e tecnologia tenham fortes influências e desdobramentos.

Ou seja, a cultura digital não pode ser reduzida ao uso de tecnologias digitais. O que poderia ser apenas o uso de artefatos tecnológicos criou formas diferentes e inexistentes de se relacionar, de acessar e produzir conhecimentos, de pensar, de dialogar, de se comunicar, de socializar informações, de ler e escrever, de registrar, de se manifestar, de se organizar etc.

Falamos, portanto, de cultura digital, e não somente de tecnologia digital. As tecnologias seriam grandes potencializadoras dessa cultura emergente, mas a Cultura é ampla e não pode ser reduzida a artefatos. O foco não deve estar na mira errada, pois seria como achar que a violência humana, por exemplo, passou a existir com a criação do revólver. Podemos dizer, a partir dessas ideias, que a cultura digital é uma cultura do mundo contemporâneo.

Stuart Hall (1997, p. 20) assim caracteriza a cultura pós-moderna:

A síntese do tempo e do espaço que estas novas tecnologias possibilitaram – a compressão tempo-espaço, como denomina Harvey (1989) –, introduz mudanças na consciência popular, visto que vivemos em mundos crescentemente múltiplos e – o que é mais desconcertante – ‘virtuais’.

O mesmo autor já alertava, há quase 20 anos, que

É quase impossível para o cidadão comum ter uma imagem precisa do passado histórico sem tê-lo tematizado, no interior de uma

‘cultura herdada’, que inclui panoramas e costumes de época. Nossa participação na chamada ‘comunidade’ da Internet é sustentada pela promessa de que nos possibilite em breve assumirmos ciber-identidades – substituindo a necessidade de algo tão complicado e fisicamente constrangedor como é a interação real. (HALL, 1997, p. 22)

Lemke (2010, p. 468) apresenta uma compreensão mais integrada, ampla e plástica da pós-modernidade, ao afirmar que

Moveremo-nos para além da era das culturas nacionais e étnicas, para a era dos hibridismos culturais diversos, cada qual com sua comunidade global de membros e aficionados. A nova ordem cultural mundial não será menos diversa e complexa do que a atual, mas sua base se expandirá através da geografia e da herança familiar para incorporar interesses compartilhados e a participação em comunidades centradas em atividades.

A visão de Lemke (2010) retrata uma era em que as culturas articulam-se e mixam-se de modo a interagir mais e se integrarem para propósitos comuns. Isso não significa, no meu entender, que tudo seja harmônico e que tensões e conflitos sejam atenuados ou que haja mais respeito pela diversidade ou que as pessoas possam compreender melhor o sentido de sermos igualmente diferentes. Partilho da visão do autor e entendo que conviveremos – talvez já estejamos fazendo isso, de muitas maneiras – com caminhos e ações diversas pela tolerância, e nos articularemos por circunstâncias e interesses comuns.

Santaella (2003), por sua vez, nos falará de uma cultura das mídias que antecede à cibercultura e é posterior à cultura de massa. Ainda que a autora insira a cultura de mídias entre a cultura de massa e a cibercultura, é possível pensarmos, na linha do que alerta Felinto (2007) – de *new media* e *internet studies* –, que estejamos em um movimento de cultura de mídias, na superação da cibercultura.

Kaufman e Horton (2015) propõem uma leitura mais integrada ao introduzir o conceito de “cultura digital” na estrutura organizacional existente. Identificam três características únicas da “cultura digital”: 1) ela

transcende a proximidade geográfica; 2) não têm fronteiras físicas; 3) não reconhece hierarquias ou divisões socioeconômicas, raciais ou étnicas.

É evidente a ocorrência dos pontos um e dois, apresentados pelos autores, como parte cotidiana das sociedades contemporâneas com a cultura digital. Porém, o ponto três ainda permanece obscuro em diversos contextos. Evidenciam-se nas redes sociais, por exemplo, grupos, guetos e divisões marcadamente ideologizadas, cujos movimentos de inclusão/exclusão, hierarquia e lideranças são evidentes.

A diversidade que envolve a cultura digital evidencia a variedade de compreensões e a pluralidade de interpretações desse fenômeno, mas não deixa de consensualizar, entre os estudiosos, a intensa relação com as mudanças de pensamento, expressão, produção e consumo de informações e, claro, os desdobramentos desses processos identificados na produção cultural do Software Livre, das Licenças Livres e do uso tático das mídias para atividades plurais.

Com base nos estudos de Lemos (2012) e Lévy (2008), Chiesa e Cavedon (2015, p. 17) abordam a noção de cultura digital:

A noção de cultura digital abarca temáticas que envolvem a interação nas redes, licenças abertas para registro de obras autorais e artísticas, arte com uso de ferramentas digitais, uso cotidiano do meio digital, o hacker, entre outros assuntos. De modo geral, as discussões sobre cultura digital nascem com o uso do ciberespaço (LEMOS, 2012), uma vez que se trata de um 'mundo' que se concretiza através de tecnologias informacionais. Esse mundo pode ser visto da perspectiva do trabalho, do lazer, da sociabilidade, uma vez que as interações em rede são reais e, por esta razão, a dicotomia real versus virtual não encontra sustentação (LÉVY, 2008).

Esses autores, de certa forma, convergem com Gere (2002), que propõe a inversão da ideia de que as tecnologias digitais promoveram a cultura digital. Para ele, as tecnologias digitais seriam decorrências da cultura digital. Como foi pontuado na citação anterior, as tecnologias informacionais (digitais) seriam meios utilizados pela cultura digital. Tal inversão nos faz pensar no modo como emergem as tecnologias e

confirma o que nos diz Deleuze e Guattari (1995) sobre a máquina: antes de ser técnica é sempre social.

A cultura digital é sem dúvida uma cultura híbrida. Nesse sentido, podemos pensar se não estaríamos produzindo uma cultura híbrida que comportaria outras tantas possibilidades e culturas, dentre elas a cultura digital. Bhabha (2013) nos ajuda a compreender que tal cultura se desenvolve nos interstícios das relações produzidas nos entrelugares. Um processo de hibridações se dá na integração dos tempos e dos espaços.

Os aspectos e os elementos que envolvem uma cultura digital influenciam na vida cotidiana da sociedade. No campo da Educação, não seria diferente. Tal compreensão é importante para a Educação, pois reconfigura o cenário social, amplia e potencializa as relações entre informação, sujeitos sociais, aprendizagem, espaços, tempos, redes, tecnologias digitais etc. Vivenciamos tudo isso com intensidade a partir da pandemia Covid-19 em 2020. A relação com as tecnologias nos ambientes educacionais não poderá ser a mesma após tais experiências de docentes e discentes.

## **Educação aberto e redes rizomáticas**

A educação aberta é compreendida pelos estudiosos de maneiras diversas, mas há certas aproximações especialmente no que tange ao período em que o movimento apareceu mais fortemente: meados da década de 1970, com discussões promovidas nas Universidades Abertas mundo afora. Seja com Peters (2003), que mostra a emergência da educação a distância como transgressora; Santos (2006), que caracteriza o estudante livre; ou Amiel (2011), que integra a educação presencial com a educação a distância, todos marcam a perspectiva de uma educação aberta que tem o estudante como centro do processo.

Mattos e Bruno (2015, p. 4) tensionam tais assertivas ao proporem que a educação aberta hodierna descentraliza o protagonismo em um ou outro sujeito, mas integra-os como corresponsáveis pelos processos de ensino e de aprendizagem.

O Movimento da Educação Aberta destaca a abertura, a autonomia e a interatividade como fundamentais [...] A abertura implica em socialização, remixagem, coprodução/coautoria dos materiais a serem disponibilizados para os estudantes e nessa direção os REA (Recursos educacionais abertos) são agenciadores e possibilitadores para que este tipo de educação ocorra.

Tal compreensão encontra respaldo em Lévy (1999) e Lemos (2004) ao abordarem seus estudos sobre cibercultura e ciberespaço como espaços multidimensionais, complexos e em rede. A educação aberta, livre e colaborativa, integra o debate e algumas ações, viabilizadas por espaços interativos *on-line*. Como já tratado em outras publicações (BRUNO et al., 2018; BRUNO; MATTOS, 2015), a educação aberta, segundo Inuzuka e Duarte (2012), é um movimento que visa tornar a educação “mais aberta e acessível a todos”. Uma ação do início deste século na história da educação aberta foi realizada pelo Massachusetts Institute of Technology (MIT) com o lançamento do projeto Open Course Ware (OCW) com a publicação aberta de 50 cursos na internet em 2002. O objetivo foi promover conhecimento e educar estudantes. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), interessada em difundir a iniciativa para todos, cunhou o termo Open Educational Resources (OER) – em português, Recursos Educacionais Abertos (REA) – no mesmo ano, promovendo um fórum educacional.

Esse tipo de educação compreende ainda concepções interacionistas de conhecimento e aprendizagem, e também pode ser associado à concepção humanística de Rogers (1961), trazendo a abertura em seu sentido amplo. Sua teoria não diretiva, que traz conceitos como autenticidade/congruência, aceitação incondicional e empatia, provoca-nos a transformar ideias e ações, de modo a produzir educação de fato plural. A autenticidade/congruência rogeriana convoca-nos a intenso e profundo contato, de modo a assumirmos quem somos integralmente. A autenticidade é ser congruente, transparente, de maneira que possamos assumir nossas ideias e nossas atitudes e comunicá-las ao outro. Para que esse processo se dê na relação com o outro, os conceitos de aceitação condicional e empatia

integram-se a fim de que se possa ter receptividade pelas ideias e pelas atitudes dos outros, provocando que sejamos autênticos e nos aceitemos e, do mesmo modo, que respeitemos e aceitemos o outro.

Há sem dúvida o rompimento com a rigidez do tratamento dado às relações cocriadas entre docentes e discentes, e todos aprendem a se abrir às suas experiências e às dos outros: “[...] torna-se uma pessoa mais flexível, mais modificável, mais capaz de aprender”. (ROGERS, 1961, p. 257)

Vale fixarmos ainda alguns pontos trazidos por este autor, adaptados por mim:

- a) O *problema* como processo de aprendizagem;
- b) A aula como campo para *experiências*;
- c) *Autenticidade*, junto com *autoria*, *criatividade* e *críticidade* do docente provocam movimentos convergentes e de parceria por parte do discente;
- d) *Aceitação* e *compreensão* de si e do outro, para que o campo operacional das aprendizagens sejam abertos;
- e) Os *recursos* disponíveis, cada vez mais diversos, devem ser *apresentados* para a aprendizagem, nunca impostos. Esse ponto é importante porque tendemos a impor recursos, sem opção de recusa por parte do outro. Dentre os recursos disponíveis, está também o outro: o professor, os outros colegas, o conhecimento acessível em diferentes dispositivos;
- f) *Transparência*, respeito e aceitação são características que precisam ser suscitadas nos ambientes de aprendizagem;
- g) *Não colocar* ninguém, especialmente o aluno, *à prova*. Quem prova o que a quem? “o professor lá está para proporcionar os meios que o aluno poderá usar para aprender, como torna-se capaz de enfrentar estas provas [de vida]”. (p. 263, grifo nosso)

Todos os elementos trazidos da teoria humanista de Rogers (1961) convergem para o que ele chamou de motivo fundamental para a educação, especificamente para a relação professor(a)-aluno(a) e para a aprendizagem: a confiança e a experiência. Vale ressaltar ainda que a aprendizagem pautada

na experiência tem suas bases em diversos autores, dentre eles Rogers e o já citado Kolb (1984) – com o que ele chama de aprendizagem experiencial, e Larrosa (2014), que compreende a experiência como algo que nos atravessa e que não fundamenta alguma técnica, prática ou metodologia.

As ideias de Rogers, que percorrem mais de 60 anos, ainda inspiram – e fundamentam, a meu ver – o que hoje denominamos educação aberta.

Abertura compreende estar e ser aberto às ideias, a propostas criativas, autorais e inovadoras, a formatos múltiplos, a concepções abertas, a modalidades articuladoras, a tecnologias diversas, mas principalmente, nesse contexto, a abertura implica processos inclusivos, de acessibilidade, ubiquidade, hibridismo, conectividade, mobilidade. Assim, para que a educação aberta aconteça,<sup>11</sup> atitudes e ideias convergentes passam a habitar as docências. Nessa direção, o uso de REA por meio de dispositivos tecnológicos digitais e em rede torna-se aliado potente no campo educacional, como ação/acontecimento formativo. Produzir e socializar colaborativamente, desdobrar, dar-ter acesso, remixar, valorizar as múltiplas produções de conhecimento existentes e incorporá-las ao consumido e ao produzido é ser um educador aberto.

A educação, portanto, é aberta a todos(as), às ideias, aos currículos, aos recursos, às tecnologias, às pessoas e a múltiplas possibilidades. É uma educação emancipatória e, como alertava Rancière (2002) com seu Jacotot, somente os emancipados podem emancipar os outros. Abertura na cultura digital se faz em redes e, para mim, as redes rizomáticas são as que mais se aproximam do que vivenciamos e produzimos na contemporaneidade.

## **Redes rizomáticas**

A ideia de plasticidade humana tratada nesta obra evoca associações com as diversas áreas, para além das cerebrais. No caso da educação, tal possi-

---

11 Associamos aqui a ideia de um “acontecimento”, no sentido deleuziano, ou seja, a ação de acontecer: “O acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera [...] ele é o que deve ser compreendido, o que deve ser querido, o que deve ser representado no que acontece”. (DELEUZE, 2000, p. 152)

bilidade para a aprendizagem indica que um ambiente rico em possibilidades e diversidade estimula atividades mentais e sociais, produzindo maior impacto sobre as capacidades cognitivas e da memória. (BRUNO, 2010) Plástica é a sociedade, plástico é o organismo humano, plásticas são as ideias, plásticas devem ser as aprendizagens.

As características da plasticidade no contexto social e tecnológico, segundo Bruno (2010), podem ser elencadas em cinco elementos:

- Flexibilidade: rompe com as barreiras que impediriam desdobramentos e integrações de ideias, de pessoas, de informações, de conhecimentos, de funções, pois cria trilhas de possibilidades e emergências;
- Conectividade: possibilidade de interligação de temas, experiências, de modo a se desdobrar em outras conexões/ligações sem forma definida;
- Integração: diferentemente de agrupamento, essa característica indica os processos decorrentes entre eventos plurais, não fragmentando ou excluindo grupos e contextos, mas criando elos;
- Abertura: com sistemas de entrada e saídas múltiplas, em fluxo e em constante emergência, a plasticidade não tem organização ou estrutura preestabelecida e, não são fixas;
- Dinamicidade: como organismos vivos e constante devir, os elos se interconectam e se integram (desintegram/reintegram), mas se (re/des) constituem por meio de conflitos, assumindo funções, até aquele momento, inimagináveis.

Essas características não se esgotam em si, pois a plasticidade pode indicar outros elementos, e assim, as cinco apontadas se abrem para múltiplas configurações.

As redes hoje têm recebido enfoques diversos, mas muito semelhantes. Segundo Castells (2005, p. 565-556), as redes são nós interligados e cada nó indica a que se destina: “[...] constituem a nova morfologia social de nossas sociedades e a difusão lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura”. Redes podem ser sociais, de significado, de



aprendizagem, comerciais etc. Todas indicam conexões, *links* que integram, ligam temas, assuntos, olhares, ideias, conceitos, políticas – enfim, grupos de pessoas que têm algo em comum. São comunidades que buscam algo parecido.

A internet tem facilitado a construção e o desenvolvimento de redes sociais que disponibilizam instrumentos para comunicação síncrona ou assíncrona. Porém, tais formações e entendimentos de redes, em sua maioria, se constituem pela oposição, e não pela diferença. A busca é por redes que se formam dentro de redes, que cedem aos apelos do consumo de novidades. “São estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede”. (CASTELLS, 2005, p. 566) Os navegantes da rede sabem o quanto as novidades atraem os cibercibers. Basta acompanhar o número crescente de acessos que os vídeos do YouTube têm provocado na rede, o mesmo em relação ao Instagram, Twitter, Facebook, WhatsApp etc. Essas redes, que pulsam e se alimentam de novas informações, contatos, trocas, compartilhamento, socialização e também conhecimento produzido e consumido, armazenam o não tão novo – entendo que o novo é outra questão, pois envolve as referências de cada um – e o novíssimo. Abrigam muitas e diversas tribos – redes nas redes – e nesse ponto é democrática, inclusiva, aberta – ainda que tenham suas limitações e, especialmente por serem proprietárias, controle. Nesse ponto, precisamos chamar atenção para as demandas trazidas por Sérgio Amadeu Silveira (2019) e Nelson Pretto (2019), dentre outros, sobre investimento e mudanças de cultura para integração de *software* livres e redes abertas. Importante sermos parte de outras redes (Telegram, Jitsi, RNP, Moodle etc) e fortalecermos tais movimentos e ambiências, especialmente na Educação.

Mas essa mesma rede – por suas limitações – se constitui por meio das representações de redes, os simulacros e, portanto, se formam e se mantêm por suas semelhanças. Os discursos de inclusão digital, por exemplo, podem se apresentar como armadilhas para o agrupamento de semelhanças, pois se entende que somos “igualmente diferentes”, e essa igualdade de direito e devires nos aproximaria.

Na rede todos são atores, não só os humanos, mas também os não-humanos, já que não existe uma hierarquização entre os entes, que são produzidos e se produzem a cada momento [...] O que liga os atores são os interesses que convergem em algum ponto das redes, produzindo um nó (único elemento constitutivo da rede). (FERREIRA, 2008, p. 32-33)

Deleuze e Guattari (1995) apresentam o conceito de rizoma como expressão das multiplicidades. O rizoma não tem estrutura definida, não é fixo, está em movimento constante, é múltiplo. Tais características o diferenciam de uma árvore.

As redes rizomáticas são plásticas e se fazem em constante – mas não contínuo – devir. A *web* se apresenta como espaço potencializador à formação de redes, especialmente redes com características de rizomas. Pensar as redes sociais em tempos de *web* como possibilidades para a educação *on-line* compreende o envolvimento de mapas abertos, com múltiplas entradas e saídas, que se conectam – ou podem se conectar – a todo e qualquer ponto, romper nós, refazer outros por meio da diferença e a partir dela.

Entramos na era do conexionismo generalizado, que nos leva a pensar o mundo como uma rede de comunicação. Vivemos a era do simultâneo, da justaposição do próximo e do longínquo, da topologia e da interconexão generalizada, cujo paradigma é a rede de comunicação. (PARENTE, 2000, p. 167)

Hoje, quando pensamos em “redes”, palavra substantiva, precisamos adjetivá-la, pois seu significado recebe qualificações diversas. Redes cujos nós indicam ligações que reverberam umas nas outras, que conectam um ponto ao outro e ressentem qualquer alteração em uma dessas ligações, podendo transformar suas raízes em rizomas (pois não se fecham, não se fixam, não são permanentes, não se decalam, mas apresentam dinâmicas de hastes), são plásticas, portanto são rizomáticas. Sua plasticidade a torna flexível ao ponto de transformar e transgredir em acordo com as alterações provocadas em seus elos, em seus pontos. Quanto maior a plasticidade, mais ela poderá comportar/promover/provocar diferenças.

Mas as redes podem apresentar rigidez, pouca flexibilidade. Isso ocorre quando são tensionadas, decalcadas. Quanto maior a tensão, menor a plasticidade. Essa tensão na rede material pode servir para aprisionar (redes de pesca) ou para proteger (redes de proteção ou confinamento – usadas em casas, apartamentos etc.). Novamente são as representações que viabilizam a imagem de redes e são elas que podem nos cegar.

As redes humanas, quando tensionadas, se fecham em tribos, cujo propósito é a manutenção das características que a tornam igualmente diferentes. É interessante essa lógica: algumas redes sociais – e eu arriscaria dizer que a maioria delas – se constituem a partir da semelhança – por ideias, objetivos, propostas, pensamentos etc. – e buscam no diferente – ou repetição do mesmo – e na rigidez a manutenção de sua existência. Nesse sentido, a diferença aparece como destaque, como qualidade que faz com que os sujeitos se aproximem ou se afastem, que se integrem à rede ou refutem-na. Esse tipo de rede não é rizomática, mas arbórea ou arborescente.

As redes arbóreas são estruturadas, semifixas, pois possuem raízes que limitam sua mobilidade, mas também ramificações que permitem conexão com outras redes. Mas são redes de oposição, pois prevalece o agrupamento por semelhanças para exacerbar o diferente. “Não é a diferença que supõe a oposição, mas a oposição que supõe a diferença”. (DELEUZE, 2000, p. 87)

Porém, é o diverso que deveria realmente mais nos interessar. É o diverso que nos causa interesse, ainda que possa também provocar repulsa e discordância.

Pensar em rede é também afirmar um sistema aberto, rizomático, anterior a todas as dicotomias que nos imobilizam – ideia e essência, pensamento e ser, sujeito e objeto, discursivo e extradiscursivo, significado e significante, linguístico e visual, material e imaterial, homem e máquina [...] O rizoma como princípio paradigmático da rede hipertextual é, portanto, uma condição de possibilidade do atual, mas condição indeterminada, aberta, das formas de existência. (PARENTE, 2000, p. 172)

A construção das redes sociais é fundamental por refletir o tipo de formação e aprendizagem desejada para seus viventes. As concepções de

redes caracterizam o tipo de formação produzida e, com a educação aberta e híbrida, pode promover formações sociais por meio de redes rizomáticas.

## **A formação para as docências no ensino superior e a cultura digital**

As instituições públicas de ensino superior têm assumido com maior intensidade o desafio da formação para as docências no ensino superior por reconhecerem que tal processo formativo nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* voltam-se prioritariamente para a pesquisa em detrimento das docências. Tal cenário se redimensionou especialmente a partir da expansão de vagas docentes nas instituições públicas, com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) – instituído pelo Decreto nº 6.096/2007 (BRASIL, 2007), uma das ações do Plano Nacional de Desenvolvimento (PND).

Se considerarmos as mudanças vertiginosas no cenário sociotécnico mundial das últimas décadas que interferem e transformam as formas de relacionamento humano e também o acesso, a produção e a socialização de informações e conhecimentos, a realidade se tornaria ainda mais sofrível no campo educacional universitário.

Porém, muitas instituições de ensino superior buscam alternativas para a formação docente de seus professores de modo a atenuar tal cenário,<sup>12</sup> e há diversos exemplos de ações institucionais que promoveram formação aos seus docentes; e aqui destaco a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que desde 1996 desenvolve o Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico para Docentes em Estágio Probatório (PAAP); o Percursos Formativos em Docência do Ensino Superior (GIZ), que atua

---

12 GIZ/UFGM: <https://www.ufmg.br/giz/>; PAAP/UFRGS: <http://www.ufrgs.br/prograd/prograd-1/programas/paap>; Programa Formação para Docência no Ensino Superior da Universidade Federal de Goiás (UFG): <http://prograd.ufg.br/p/7200-formacao-docente>; Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa da Universidade Federal do Ceará (CASA/UFC): [http://www2.virtual.ufc.br/casa/index.php?option=com\\_content&view=article&id=94&Itemid=80](http://www2.virtual.ufc.br/casa/index.php?option=com_content&view=article&id=94&Itemid=80).

com a formação institucional dos docentes desde 2010, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); e a UFJF, que desenvolveu de 2011 a 2014 algumas alternativas para superar o desafio por meio da Coordenação de Inovação Acadêmica e Pedagógica do Ensino Superior (Ciapes), da Pró-reitoria de Graduação (Prograd), e que eu tive o privilégio de coordenar.

As ações formativas da Ciapes/UFJF envolveram os múltiplos letramentos necessários para a docência nos tempos atuais, integrando pesquisa e ensino em interface com a cibercultura na reconstrução das docências. O programa inovador intitulado Percursos Formativos foi criado após um curso-piloto oferecido no período de 2012 a 2013, e constituiu-se em um formato em que cada docente, via menu, optasse por algumas das diversas ações formativas oferecidas, de modo a atender às suas demandas. No seu tempo de duração (três anos), foram ofertados “menus” de opções diversas para que os docentes ingressantes na universidade, em estágio probatório e abertos aos demais, criassem seus percursos formativos em acordo com suas necessidades, seus desejos, suas afinidades e suas especificidades acadêmicas, voltados para as docências na graduação. As ações híbridas, como cursos – presenciais, semipresenciais e/ou a distância – e oficinas, foram ministradas por docentes de diversas áreas, da própria instituição, que nos dois *campi* ofereceram possibilidades para que os professores pudessem trilhar seus percursos de maneira mais ampla e integrada. Todas as ações formativas desenvolvidas assumiram um caráter híbrido e também aberto.

Os Percursos Formativos desenvolvidos pela Ciapes/UFJF incluíram encontros *on-line* e presenciais, utilização de recursos digitais e em rede por meio de ambientes como o Moodle e, em alguns casos, redes sociais e aplicativos disponíveis na internet. Ao final de cada uma das ações, os cursistas eram convidados a responder a um questionário avaliativo sobre o curso/oficina e propor alternativas de mudanças e conservação das ações experienciadas. Esse instrumento, *on-line* e desenvolvido pelo Google Drive, foi composto por três partes:

- Parte I – Informações dos cursos e/ou oficinas que os docentes participaram;

- Parte II – Apresentação de demandas formativas e proposições para futuras ações da Ciapes;
- Parte III – Relação de sugestões/críticas de oficinas e cursos.

De modo semelhante, docentes e tutores que desenvolveram as ações apresentavam, ao final das atividades, relatórios avaliativos e evidenciavam seus olhares para o que foi produzido e vivenciado. Os dados produzidos por esses instrumentos apontaram a satisfação dos docentes participantes e a importância desses processos formativos continuados para os docentes da instituição.

As demandas se mostraram superiores às ofertas, e diversos professores que não estavam em estágio probatório solicitaram ingresso nas ações desenvolvidas. Alguns achados da investigação merecem ser tensionados:

- O programa Percursos Formativos foi desenvolvido por professores que cursaram o projeto-piloto e por professores e pesquisadores (estudantes) dos programas de pós-graduação da Instituição de Ensino Superior (IES);
- Na primeira oferta, foram promovidos quatro cursos e cinco oficinas, com 269 docentes certificados. Na segunda oferta, seis cursos e cinco oficinas com 171 certificados. Ao todo, foram oferecidas 650 horas de ações formativas;
- As ações foram muito bem avaliadas pelos cursistas e pelos docentes responsáveis, com significativa demanda para posteriores ações e filas de espera para grande parte das ações;
- Foram ministradas nove ações na primeira oferta e 12 na segunda. Destas, oito das ações desenvolvidas na primeira oferta foram produzidas em convergência com a cibercultura – Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino superior; Moodle I; Moodle II; Docência no ensino superior; Videoaulas: do roteiro à disponibilização; Produção de audiovisual na Educação; Projeto de formação de professores através de ferramentas de som; e Produção de *podcasts*; Projeto de material didático –, e, na segunda oferta, obtivemos 11 das 12 ações implicadas com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a cibercultura (as anteriores e mais: Fundamentos teóricos

da avaliação: refletindo sobre a prática, Imagens e narrativas: “Desconfiar das Imagens”, Harun Farock);

- Diversas ações incorporaram a perspectiva da cultura digital, procurando tensionar criticamente as linguagens e os recursos da tecnologia digital e das mídias contemporâneas, mas também letraram os docentes para uso de tais interfaces, pois essa demanda era latente;
- Apesar dos incansáveis esforços e dos resultados obtidos nessas ações, o programa Percursos Formativos foi extinto em 2016, com a mudança de gestão na universidade.

Essa experiência sinalizou para a importância que ações formativas voltadas para as docências no ensino superior têm para a melhoria da qualidade das docências no ensino superior, criando outro cenário para os processos de formação continuada de professores. Em meu pós-doutorado, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa – Portugal (2015-2016), investiguei ações formativas para docências no ensino superior, dentre elas o “De par em par”, em que trago no capítulo “Por uma didática aberta: de par em par”, (BRUNO, 2018) e que vale muito conferir.

Viver é afinar o instrumento  
De dentro pra fora, de fora pra dentro.  
A toda hora, a todo o momento  
De dentro pra fora, de fora pra dentro.  
Serra do luar (2001).





## **PARTE III**

# **O SUJEITO EM PERCURSO (OU CAMINHANTE)**

No artigo mencionado anteriormente (BRUNO, 2018, p. 217), inicio fazendo referência, na mitologia grega, às histórias de Dédalos e de Ícaro para introduzir questões afeitas à docência. Assim, resgato partes desse texto, de modo a articulá-las ao percurso do sujeito que aprende em seu caminhar, em meio a uma educação e a uma didática abertas.

A mitologia grega nos apresenta a história de Dédalo, talentoso e famoso artesão de Atenas que em Creta é aprisionado junto a seu filho Ícaro, na própria criação: o labirinto onde vivia confinado o Minotauro. Para sair de lá, Dédalo constrói asas usando penas e cera. O voo para a liberdade não sobrevive ao deslumbramento de Ícaro, que não atende aos apelos do pai para não se aproximar nem do mar e nem do sol. Os ritos de sonho e de liberdade fazem o jovem Ícaro se aproximar demais do sol, derreter a cera e cair no mar, encontrando a morte.

O mito de Dédalo e Ícaro é trazido para iniciar este texto por nos possibilitar algumas questões: como nossas criações podem nos aprisionar? Podem nossos sonhos nos cegar?

Esse percurso sinaliza sobre as armadilhas que podem estar imersas em nossas produções, que por vezes nos encarceram. Ou seja, é preciso estarmos atentos para que não fiquemos aprisionados em nossas criações.

Nesse momento, integram-se a educação aberta com a didática aberta como campos operacionais para a produção de percursos formativos.

A didática contemporânea, em consonância com a cultura digital, depende do outro. “Sem a presença do outro, a comunicação degenera em um intercâmbio de informação”. (HAN, 2018) A didática aberta é aquela que compreende e faz dos processos de ensino e de aprendizagem atos de comunicação, de parceria e de partilha. Os processos pedagógicos, assim, se abrem para as ideias e as práticas cúmplices. O outro é coautor e sócio, por sua vez, somos comparsas em constante cocriação.

Tais movimentos, no tempo presente, se desdobram como acontecimentos forjados pela cultura digital, que é a cultura contemporânea que se realiza com as tecnologias digitais e em rede. Os dispositivos tecnológicos presentes nos contextos sociais e nas culturas – que são híbridas – criam cenários potencializadores e desencadeadores da educação aberta. A cultura

digital é produzida por pessoas que têm como forte movimento de vida a conexão. Somos pessoas conectadas, que acessam e produzem informação, arte, cultura e educação. As ideias e as práticas que transitam são forjadas pela circularidade espiralada que as redes sociotecnoculturais desenvolvem.

Destarte, a cultura digital é muito mais do que tais dispositivos, pois é cultura. Porém, é digital e abarca tudo o que é possível *por e pelo* digital. A cultura digital não se distingue por recursos tecnológicos ou estratégias, mas “[...] pela experiência de interação, comunicação, produção coletiva e colaborativa: são tais experiências que atribuem (outros) sentidos ao vivido por meio da práxis”. (BRUNO; PESCE, 2015, p. 599)

Em um cenário como o apresentado neste texto, deveria ser impossível se deixar aprisionar pelas próprias ideias, como fez Dédalos. É inevitável que o desejo de liberdade integrado à criatividade nos movesse, tal como o fez o artesão e seu filho, para a produção de asas. Novamente preciso perguntar: estamos construindo asas? E, se sim, essas asas nos permitem voar e nos livrar da prisão que construímos por meio de teorias, concepções e abordagens que dificultam as mudanças necessárias para práticas e as experiências transformadoras? As respostas podem nos ajudar a romper com nossa condição aprisionante e nos impulsionar para voos cada vez mais amplos, seguros e distantes.

Propomos que, tal como Dédalo e Ícaro, nos permitamos voar. Uma educação aberta é o que poderá nos conduzir ao que chamamos de didática aberta. Trata-se da didática comprometida com os processos de ensino e de aprendizagem que se desdobram em meio a processos de hibridação, como querem Bhabha (2013), García Canclini (1990) e Burke (2003), dentre outros. É, pois, uma didática que não acontece sozinha, isolada, na solidão da sala de aula, mas que tem na parceria e na colaboração seu foco de atuação. Uma didática aberta, de par em par. (BRUNO, 2018)



# CURADORIA DIGITAL E POMAR

A didática aberta envolve expandir pensamento e prática para atuar junto com o outro, ou seja, se abrir para o trabalho em parceria, um trabalho que só pode ser realizado na partilha. A didática aberta só é possível se as ideias e as ações da docência forem desenvolvidas juntas. Falamos muito das práticas com alunos(as), mas para além dessa parceria, que é essencial, precisamos investir na parceria com o outro colega, dentro-fora de nossas aulas, em quaisquer espaços. Precisamos ainda assumir, incorporar ideias e práticas convergentes com os percursos (trans)formativos, semelhantes (mas não restritos) aos espaços de curadoria digital na educação. É sobre isso que trataremos a seguir.

## **Caminhos alternativos e docências na contemporaneidade**

Ao longo de estudos e vivências colaborativas, especialmente junto ao meu grupo de pesquisa, o Grupar, buscamos produzir redes rizomáticas. As pes-

quisas nos aproximam de novos conceitos que são problematizados o tempo todo, instigam estudos e investigações, além de produção, organização, seleção, análise, arquivamento e socialização de dados. Nesses movimentos intensos, pulsam ideias impregnadas do desejo de fazer, de inventar novidades, além dos moldes habituais, como aponta Serres (2013, p. 30): “Diante das transformações, sem dúvida, é necessário inventar novidades inimagináveis, fora do âmbito habitual que ainda molda nossos comportamentos, nossas mídias, nossos projetos originados na sociedade do espetáculo”.

Em tempo de cultura digital, em que outras formas de relações humanas, redes sociais, produção e acesso a dados se apresentam, necessidades outras se fazem presentes e, portanto, o ser humano passa a cocriar diferentes formas de viver e lidar nesse novo cenário. Os REAs passam a habitar os contextos pedagógicos, provocando atitudes de compartilhamento do que é produzido de maneira aberta. Nesse mesmo campo, surgem outras emergências, como locais para organização e armazenamento de dados, das informações e dos conhecimentos produzidos e, assim, o que foi nomeado de curadoria digital.

#### Compreendemos por curadoria digital

[...] as ações necessárias para manter dados de pesquisa em meio digital e outros materiais ao longo de seus ciclos de vida e do tempo para as gerações atuais e futuras de usuários. Implícita nesta definição estão os processos de arquivamento digital e preservação digital, mas também inclui os processos necessários para criação de dados de qualidade e gestão, e a capacidade de acrescentar valor aos dados para produção de novas fontes de informação e conhecimento. (BEAGRIE, 2004, p. 7)

Estou compondo tais ideias com os estudos e as experiências que temos desenvolvido a fim de propor uma espécie de curadoria digital interativa para a educação *on-line*. Em interface com a cultura digital, voltada para a educação e, portanto, interativa, esse tipo de curadoria integra os elementos citados, ou seja, processos de criação e desenvolvimento de repositório de dados, para consultas, realizados por pesquisadores, cientistas, estudiosos, educadores e demais profissionais interessados, mas também promove que espaços de discussão sejam cocriados para diálogos

acerca do que está disponibilizado. Dito de outro modo, nossa proposta é a criação de uma espécie de curadoria digital que armazene e organize produções da área da Educação e de temas específicos, mas que também integre espaços para debate e discussão temática. Dessa maneira, na contramão de uma sociedade que persiste na especialização, com a supervalorização de títulos, diplomas, rótulos e controles, nossas investigações no Grupar nos levaram a propor a criação do que denominamos de Percursos On-line Múltiplos, Abertos e Rizomáticos (Pomar), ou seja, ambiência de curadoria digital interativa para a educação *on-line*.

O Pomar, que vem em resposta às críticas que o Grupar e Bruno e Mattos (2015) empreenderam nos estudos sobre os Massive Open On-line Course (MOOC), surge da necessidade de criar percursos, rotas e espaços formativos *on-line*, digitais e em rede; múltiplos, no sentido de possibilitar níveis diversos de intensidade e aprofundamento das temáticas/conteúdos tratados e armazenados; abertos e rizomáticos para armazenamento de materiais afeitos à educação (artigos científicos, vídeos, *e-book*, imagens, fotografias, áudios, apresentações de *slides*, *links* para cursos e outros materiais e REA etc.). São abertos e qualquer pessoa que tenha interesse nos temas disponíveis em um Pomar pode acessá-los, sem um trajeto fixo ou previamente pensado para outrem. Nele, os interessados criam seus trajetos, seus caminhos, suas rotas e suas travessias da maneira que desejarem. São ambientes-espacos colaborativos, de acesso, produção e socialização de informações e conhecimentos em rede. São percursos que visam à participação ilimitada e ao acesso livre de pessoas que se abrem a uma aprendizagem colaborativa e autônoma – por meio da interação dos sujeitos, via *web*.

Trazemos a ideia de percursos com o propósito de que os interessados criem seus próprios e singulares trajetos, caminhos, trilhas. Essa proposta surge das potencialidades trazidas pela *web* no que tange a espaços formativos *on-line* (que, para nós, vai além de sua tradução “em linha”, significando “em conexão”, que pode-deve promover redes).

Nomeamo-nos como múltiplos, no sentido potente da multiplicidade deleuziana, que possibilita níveis de intensidade e aprofundamento



das temáticas/conteúdos abordados para/por/com qualquer pessoa que tenha interesse nos temas disponíveis.

São adjetivados como abertos e rizomáticos, convergentes com os pressupostos da educação aberta e com a concepção de REA, pois o Pomar não tem começo, meio e fim, uma vez que cada um pode acessar o que quiser, como quiser, se retroalimentando da própria rede.

A cocriação desse tipo de ambiência e curadoria digital possibilita o exercício e a experiência da mediação partilhada (BRUNO, 2007), ou seja, todos os participantes assumem a mediação a partir das emergências – regências emergentes – advindas da própria rede, por meio dos recursos para interatividade. De acordo com tais características, estima-se que as colaborações ocorram de modo a integrar outras temáticas, propostas pelos usuários, ampliando também as já existentes.

Esses ambientes possibilitam a cocriação de redes rizomáticas, como estudado neste livro, e fomenta processos formativos em que os sujeitos exerçam a autonomia e pratiquem a Linguagem emocional para promover a aprendizagem de todos. Convergentes com os pressupostos da educação aberta e com a concepção de REA, não têm começo, meio ou fim, pois cada um pode acessar o que quiser, como quiser, ou seja, é possível explorar apenas determinado tema, retroalimentando-se da própria rede. Os participantes acessam o que foi disponibilizado por outros e podem, se assim desejar, contribuir com conhecimentos e produções outras. Do mesmo modo, todos podem criar outras temáticas, outros materiais etc.

Os Pomar não oferecem certificação, pois, como não são cursos, mas percursos, não estão necessariamente vinculados a uma instituição. Destinam-se, ao contrário, a pessoas que desejam ter acesso a conhecimentos socializados por outros, em rede, e não na obtenção de um atestado, certificado ou comprovante de qualquer natureza que não o próprio conhecimento.

Apresentam como proposta a abertura ampla e irrestrita e, portanto, podem ser criados, compartilhados, ampliados e atualizados por todos que dele participem. Tensionamos cotidianamente em nosso grupo de pesquisa o sentido de abertura, pois as limitações tecnológicas – especialmente os *softwares* livres e os espaços *free* – ainda promovem a centralidade desses

processos nas mãos de administradores, restringindo as participações e as produções colaborativas de quem desejar construir Pomar. No entanto, como está em fase de testes, criamos um protótipo no Grupar, um Pomar intitulado “DocênciaS” e que, ainda que esteja em teste, pode ser apreciado via *web*.<sup>13</sup> Podemos dizer que é um ambiente em construção para as pesquisas que temos desenvolvido acerca desses percursos.

Trata-se de um espaço aberto e, destarte, em construção, pois nunca se fecha. Foi produzido por equipes formadas por membros do Grupar a partir de seus focos de interesse e estudos. Cada temática proposta – a saber: Docência no ensino superior, Avaliação e Educação, TDIC e Educação e formação e subjetividade humana – foi socializada e os materiais foram produzidos, bem como espaços abertos para interação. Os temas podem ou não ser articulados, integrados e também receber contribuições e propostas de seus participantes. Isso faz com que um Pomar esteja sempre, por meio dos sujeitos que escolhem dele participar, se alterando, ampliando, remixando.

Ao criar um Pomar, estimamos que as pessoas possam “viajar” pelos *links* e sejam “provocadas” por outros participantes a dialogar. Como pesquisa aberta, propomos que os interessados se assumam como parceiros na produção, colaboração e crítica ao Pomar e abram seus Pomar(es) para que curadores, educadores e afins interatuem.

Alguns dados emergentes nos estudos e na interlocução informal com outros pesquisadores já foram debatidos pelo Grupar. São pontos de tensão, tais como:

- a) Quando se propõe educação aberta e ambientes abertos, há limites para a abertura?
- Compreendemos que não deve haver. A abertura não pode limitar participantes, parceiros, e por isso não há pré-requisições. Do mesmo modo, as ideias convergentes precisam conviver com as divergentes. Assim, em um espaço cocriado como o fizemos no Pomar DocênciaS, concepções múltiplas podem conviver. Nenhum material ou tema afeito às DocênciaS, num exemplo de um POMAR

---

<sup>13</sup> Disponível em: <http://gruparufjf.wix.com/pomardocencias> .

sobre esse tema, pode ser rejeitado, pois não há incompatibilidade de ideologia, de abordagem ou de concepção. Por exemplo: materiais desenvolvidos a partir de uma abordagem construtivista conviverão no mesmo espaço que aqueles que defendem abordagens comportamentalistas e tradicionais, se assim for o desejo de participantes que se apresentarem como coautores. A abertura só se limita quando envolve questões éticas, legais, de preconceito etc.

- b) Se não há um único gestor ou propositor, como se organizariam os materiais?
- A ideia é que todos os que atuam em um Pomar, sejam gestores, mediadores, participantes, assumam os perfis que desejarem e possam alterná-los de modo autônomo. Nessa direção, a organização fica por conta de quem desenvolve o material e o insere no espaço coletivo e colaborativo. Como a gestão é democrática, participativa e colaborativa, os demais membros podem propor um *design* e contribuir com os processos emergentes. Hoje podemos fazer Pomar por meio do Padlet, por exemplo.
- c) Mas um Pomar é um repositório de materiais? Isso já não existe?
- Como já foi pontuado, os Pomar integram a proposta de curadoria digital e, portanto, compreendemos que possam existir espaços semelhantes ou mesmo Pomar que não são assim denominados. Tais espaços assumem formas diversas em acordo com o que se deseja de um espaço aberto. Portanto, é possível que para alguns participantes o ambiente seja utilizado como repositório de materiais ou como espaço para consumo do que ali está disponibilizado. Mas isso seria um uso limitado, já que existem excelentes repositórios abertos na internet. A abertura permite que ambientes sejam criados e utilizados com liberdade.
- d) Como criar um Pomar?
- É importante compreender que estamos propondo que sejam criados espaços de percursos formativos abertos. Então, não há modelos, nem regras fixas. Um ambiente será diferente do outro,

com temas e tecnologias diferentes – que podem se integrar –, com ideias, públicos, tudo diferente. São espaços em que a autonomia, o respeito, a colaboração são essenciais. Somente com abertura para que sejam cocriados, um Pomar pode ser criado. Preferencialmente, não deverá haver um chefe, um gestor, um dono desse espaço. Não há professor que professe, pois todos são coautores, professores, mediadores que partilham conhecimentos, debatem e colaboram.

- e) Nesses espaços existem exercícios, atividades, a serem desenvolvidos, além dos materiais disponíveis e dos recursos de discussão?
- Como ambiente aberto, podem ser propostos exercícios, atividades. Porém, não há obrigatoriedade de que os participantes realizem o que foi proposto por outros participantes. Não há também avaliações e certificações, portanto, uma vez desenvolvida uma atividade, o *feedback* pode ser do proponente ou de qualquer outra pessoa; e até mesmo não haver *feedback*.

Redes que não precisam ser criadas de maneira estruturada e fechada e, nessa direção, não se permitem aprisionar, mas explorar territórios novos, desbravar espaços desabitados, perseguir respostas desafiadoras que traçarão perguntas inovadoras, instigantes de tantas outras buscas e rotas: novos percursos!

Não poderíamos fechar este livro sem desejar ótimas colheitas, excelentes produções e singulares cocriações de outros e inexistentes frutos nos Pomar mundo afora.



# PERCURSOS DE TRANSFORMAÇÃO E A CULTURA DIGITAL (PRA NÃO FINALIZAR)

Iniciar a escrita de um texto é sempre, para mim, um árduo exercício e o mesmo ocorre ao finalizá-lo. Em todas as vezes me dou conta do quanto de transpiração necessitamos para esse trabalho. Especialmente nos dias atuais em que o acesso às fontes diversas, em diferentes idiomas, com ideias e pensamentos que chegam a todos nós “na velocidade da luz”, esta é a sensação: sinto o peso da responsabilidade do compartilhamento do não dito, do não pensado, do não escrito. Improvável, é essa a conclusão. Mas o dito, o pensado, o criado, o pesquisado, o analisado, o ponderado, o produzido, o socializado se deu a partir de alguém, de outrem, e não de

mim. Portanto, não foi dito. Não com meu olhar, minhas ideias, minha história, minha memória, meus sentimentos, meu conhecimento, minhas experiências, meu diverso em si. Não neste tempo, neste espaço, com estas pessoas, para estes leitores, deste modo.

É preciso ousar e fazer a travessia. Abandonar as roupas já gastas e criar novos mantos, outros caminhos, trajetos rizomáticos. Maturana e Varela (2001) nos alertaram que somos seres autopoieticos, ou seja, somos organismos vivos e complexos e temos mecanismos de auto-organização sistêmico-recursiva e, por meio das relações interativas com o meio e com as circunstâncias que nos envolvem, modificamos nossas estruturas, nos transformamos, preservamos nossa organização e nossa identidade e mantemos a vida.

Todos nós fazemos uso de diversas linguagens em nossa relação com o mundo, mas muitas vezes não estamos atentos o suficiente acerca do nosso linguajar com o outro. Não paramos para observar a linguagem utilizada em nosso cotidiano e nos ambientes de aprendizagem. Como eu me comunico com o outro? Que tipo de linguagem eu uso para estabelecer relações com o outro, para contagiar o outro com minhas ideias e emoções? Como o outro me contagia, me afeta?

Para Maturana (1997, p. 170), “[...] a existência humana se realiza na linguagem e no racional partindo do emocional”. Se o simples domínio e articulação da linguagem, sustentados na racionalidade, fossem suficientes para nos fazermos entender, nos aproximar dos outros e ainda interagirmos com o mundo, poderíamos dizer que esses problemas não mais existiriam, uma vez que a utilização de técnicas de apropriação e domínio da linguagem poderiam ser facilmente apropriadas, manipuladas. Porém, como Maturana (1997) chama nossa atenção, a linguagem e o racional implicam o emocional, envolvendo, portanto, outros aspectos que o simples “domínio de técnicas” para o conviver mediante os processos conversacionais e afetivos humanos.

Articular, entrelaçar, imbricar linguagem, razão e emoção passa a ser, desse ponto de vista, o grande desafio; e propus que essa tessitura possa se dar por meio da linguagem emocional. Esse conceito compreende o

potencial que o uso intencional de uma linguagem emocional pode exercer nos ambientes de aprendizagem. O “tom” – da escrita, da fala, do toque, do olhar etc. – utilizado pelo mediador pedagógico ao longo da interação com os sujeitos no processo de ensino influencia tanto nas relações cocriadas, quanto na aprendizagem.

Enfatizamos nesta obra a aprendizagem do adulto, e dentre as características fundamentais que influenciam sua aprendizagem está sua história de vida e sua relação com o contexto. Poder-se-ia perguntar: mas isso não ocorre com qualquer ser humano, independentemente da idade? Algumas especificidades do indivíduo na fase adulta fazem com que seu processo de aprendizagem se dê de maneira diferente das demais fases vividas. Isso não quer dizer que o vivido tenha se perdido ou fique esquecido e seja substituído por outras características. Devemos lembrar que falamos de processo, e não de etapas distintas e fragmentadas, embora tenhamos tratado, durante muito tempo na educação, tanto o indivíduo quanto o conhecimento de forma cindida. O fato é que o adulto aprende por meio de suas experiências, considerando condições muito peculiares. Ele tem muitas possibilidades de ajustes às situações plurais. Seu organismo plástico permite que relativize suas ideias, assuma posições diversas, faça os próprios julgamentos e priorize suas escolhas; que perceba e analise consequências, tome e assuma decisões de modo lúcido. Além desses aspectos, o adulto valoriza o pragmatismo; apresenta condições – orgânicas, sociais, psicológicas, estruturais etc. – de resolver e administrar problemas e conflitos; tem consciência de si e competência para orientar e dominar seus impulsos; e estima-se que já tenha habilidades para fazer associações por meio de abstrações que busquem resoluções práticas para os problemas emergentes; que tenha clareza de que os conflitos têm causas e soluções múltiplas e de que interesses, motivos e expectativas estão condicionados ao significado que é dado à aprendizagem e à experiência.

Por todos esses elementos, é importante que na formação do adulto sejam cocriados percursos didáticos que ampliem, aprimorem e integrem conhecimentos técnicos ou profissionais; que articulem a teoria e a prática e estimulem a possibilidade de interpretar, dirigir e administrar os



processos de aprendizagem individuais e coletivos. Nessa direção, para o docente instigar construções autorais, valorizando sua criticidade e sua criatividade; que envolvam o funcionamento integral do organismo, apreendido a partir da experiência são muito importantes, pois tais ambiências formativas podem promover sua transformação, e propiciar a interação de campos cognitivos e afetivos. Por fim, proponho que a plasticidade humana seja considerada para que, de maneira coerente, desenvolvamos aprendizagens plásticas e integradas, provocando e estimulando a passagem da fase de especialização para a de integração, e promovendo a aprendizagem integradora.

Na formação de educadores, há adultos formando outros adultos e todos em um processo de autoformação. Não se trata de refletir sobre a ação simplesmente, mas partir para a ação, para a conscientização efetiva e afetiva. Flexionar sobre a prática docente é muito importante, mas é na ação que o educador consolida e materializa suas reflexões. Como explicitado, a didática é uma área muito importante no processo formativo, e no caso da formação de educadores em ambientes de aprendizagem híbridos, quando o público-alvo é o adulto, há que se conhecer como esse sujeito aprende e quais os elementos fundamentais para sua aprendizagem. Se esperamos contribuir com a formação do adulto integrado, há que se compreender a formação de redes abertas, autônomas, autorais, colaborativas.

Assim, a formação docente e a aprendizagem do educador são processos de partilha, e a aprendizagem não é um processo estanque, linear e único. O processo é complexo e ainda estamos aprendendo a seu respeito. Espaços ou ambientes educacionais de hoje devem atender às necessidades humanas e compreender o processo de aprendizagem plástico, desenvolvendo situações para uma aprendizagem integrada. A diversidade de ambientes, de abordagens e de recursos compreendem a pluralidade cultural e as características individuais. Integrar todos esses processos na/com a cultura digital significa respeitar os sujeitos e o seu tempo.

Quando citei o modelo heterônomo postulado por Piaget (1984, 1978), chamei atenção para a dificuldade de nos tornarmos efetivamente autônomos, compreendendo que no meio em que vivemos, com o apelo

neoliberal, produtivista, mercadológico, privilegia-se a competição, a alienação e a especialização, bombardeando a todos com excesso de informação de qualidade, no mínimo, duvidosa. Somos, assim, estimulados a permanecer na fase de especialização e, muitas vezes, estacionados na heteronomia. Muitos dos cursos ainda estabelecem uma relação endógena com os alunos e todos se tornam cativos desses ambientes, professores e alunos. No entanto, muitos dos ambientes formativos, hoje desenvolvidos, são plásticos ou, pelo menos, têm todas as condições para a plasticidade. Felizmente, tenho tido oportunidades de explorar novas perspectivas, com pesquisadores que promovem a educação aberta, que viabilizam espaços e ambiências de aprendizagem e de pesquisa flexíveis e abertas.

“Tempo, tempo, tempo, tempo... Compositor de destinos, tambor de todos os ritmos”. (ORAÇÃO..., 1979) A composição de Caetano Veloso reflete uma imagem que muitos de nós temos do tempo: um “ser” dogmático para o qual nos reverenciamos e sobre o qual não temos controle algum. Porém, esse mesmo tempo é “tambor de todos os ritmos” e, portanto, de todos os seres, e pulsa na batida do nosso percurso. Tempo e aprendizagem são entidades que caminham juntas e não são lineares, mas transformadoras.

Ser docente contemporâneo implica, dentre outras atitudes, estar no mundo; ser um sujeito que produz e consome cultura e materiais didáticos; relacionar-se de maneira interdisciplinar com e por meio dos recursos tecnológicos e midiáticos disponíveis; atuar como parceiro de seus colegas e de estudantes com os quais encontra; experienciar e experimentar, sabendo que é por meio do entrelaçamento da teoria com a prática que isso será possível.

Sairemos, tal qual Dédalo e Ícaro, dos labirintos-percursos criados por nós mesmos? Permitir-nos-emos voar, com cuidado e cautela, por trilhas que nos mantenham seguros, mas que nos ofereçam possibilidades de sonhar, de realizar, de migrar, de transformar, de nos esperar e de nos abrir? Fiquemos com essas questões, com algumas opções e principalmente com a proposta de muitos e intensos diálogos sobre a formação de professores na cultura digital, produzindo múltiplas trilhas e aprendizagens.



# REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. *Mínima Moralía: reflexões a partir da vida danificada*. São Paulo: Ática, 1992.

ALMEIDA, A. R. S. *A concepção walloniana de afetividade: uma análise a partir da teoria do desenvolvimento e das emoções*. 1999. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

AMIEL, T. *Recursos educacionais abertos (REA): um caderno para professores*. Campinas: Educação Aberta, 2011. Disponível em: [www.educacaoaberta.org/](http://www.educacaoaberta.org/). Acesso em: 10 fev. 2018.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARATTO, S.; CRESPO, L. F. Cultura digital ou cibercultura: definições e elementos constituintes da cultura digital, a relação com aspectos históricos e educacionais. *Revista Científica Eletrônica UNISEB*, Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, p. 16-25, ago./dez. 2013. Disponível em: <http://uniseb.com.br/presencial/revistacientifica/arquivos/jul-2.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

BEAGRIE, C. The digital curation centre. *Learned Publishing*, v. 17, n. 1, jan. 2004.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. Disponível em: <http://site.livrariacultura.com.br/imagem/capitulo/42131612.pdf>

BISQUERRA, R. A. *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Editorial Praxis, 2000.

BRASIL. *Plano de desenvolvimento da educação*. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRUNO, A. R. *A linguagem emocional em ambientes telemáticos: tecendo a razão e a emoção na formação de educadores*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

BRUNO, A. R. *A aprendizagem do educador: estratégias para a construção de uma didática on-line*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BRUNO, A. R. Aprendizagem em ambientes virtuais: plasticidade na formação do adulto educador. *Revista Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 43-54, abr. 2010. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/viewFile/291/160>. Acesso em: 5 mar. 2018.

BRUNO, A. R. Por uma didática aberta, de par em par. In: SILVA, M.; NASCIMENTO, C. O. C.; ZEN, G. C. (org.). *Didática: abordagens teóricas contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2018.

BRUNO, A. R. Travessias invisíveis: plasticidade, diferença e aprendizagem em redes rizomáticas de formação de adultos educadores nos ambientes online. In: DALBEN, A. I. L. de F. et al. (org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 171-196. Disponível em: [http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro\\_3.PDF](http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_3.PDF). Acesso em: 25 abr. 2018.

BRUNO, A. R.; COUTO, J. L. P. A poética das instabilidades. *Revista Em Aberto*, v. 28, n. 94, p. 217-221, 2015.

BRUNO, A. R.; COUTO, J. L. P. CulturaS Contemporâneas: o digital e o ciber em relação. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 16, p. 95-122, 2019. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/5848/47965595>. Acesso em: maio 2021.

BRUNO, A. R.; MATTOS, A. C. G. REA e Pomar: desdobramentos de uma educação aberta na cibercultura. *Revista Científica EAD em Foco*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, 2017. Disponível em: <http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/531/235>. Acesso em: mar. 2021.

BRUNO, A. R.; PESCE, L. DocênciaS na/com a contemporaneidade: experiências (trans)formadoras em meio à cultura digital e em rede. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 589-611, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n2p589/31256>. Acesso em: mar. 2021.

BRUNO, A. R.; RANGEL, F. O. Mediação online: partilha como ação pedagógica sob o olhar do professor em formação. In: HESSEL, A.; PESCE, L.; ALEGRETTI, S. (org.). *Formação online de educadores: identidade em construção*. São Paulo: RG Editores, 2009. p. 113-151.

BRUNO, A. R.; SILVA, J. A.; ESTEVES, M. M. F. Educação aberta, cibercultura e docências no ensino superior: percursos e experiências no Brasil e em Portugal. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 18, n. 56, 2018. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/23546>. Acesso em: ago. 2018.

BURKE, P. *Uma história social do conhecimento: de Gutemberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CANEVACCI, M. *Um novo pensamento científico para o contexto da cultura digital*. Entrevistadora: Flávia Dourado. São Paulo: IEA/USP, 2013. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/noticias/massimo-canevacci>. Acesso em: jun. 2013.

CAPELLI, C.; BEZERRA, H.; FERNANDES, A. C. *et al. Cibercultura*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016. Relatórios Técnicos do Departamento de Informática Aplicada da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, n. 0001. Disponível em: [seer.unirio.br/index.php/monografiasppgi/article/download/5428/4923](http://seer.unirio.br/index.php/monografiasppgi/article/download/5428/4923). Acesso em: 25 abr. 2018.

CASTELLS, M. *La apropiación de las tecnologías: la cultura juvenil en la era digital*. Revista Telos, 2009.

CASTELLS, M. *Sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. 8. ed. rev. e ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2005. v. 1.

CERONI, M. L. V. *Poliusuários de drogas com conduta social desviante: uma avaliação de disfunção frontal através de instrumentos neuropsicológicos*. 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas e Biológicas) – Departamento de Psicobiologia, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2003.

CHIESA, C. D.; CAVEDON, N. R. Elementos anarquistas no cotidiano de uma organização contemporânea: o caso da Casa da Cultura Digital de Porto Alegre, *Revista Gestão.Org*, Recife, v. 13, n. 1, p. 11-23, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/gestaoorg>. Acesso em: 25 abr. 2018.

CORBELLINI, S. *A cooperação intelectual entre discentes na educação online: um método em ação*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

DAMÁSIO, A. Como o cérebro cria a mente. *Scientific American Brasil*, n. 4, 2003. Edição especial.

DAMÁSIO, A. *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DEL NERO, H. S. *O sítio da mente: pensamento, emoção e vontade no cérebro humano*. São Paulo: Collegium Cognitio, 1997.

- DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Lisboa: Relógio d'água, 2000.
- DELEUZE, G.; GUATARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1995. (Coleção Trans.).
- DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.p. 139-158.
- ESPÍRITO SANTO, R. C. do. *Pedagogia da transgressão: um caminho para o autoconhecimento*. 2. ed. São Paulo: Ágora, 2015.
- FELINTO, E. Sem mapas para esses territórios: a cibercultura como campo de conhecimento. In: FREIRE FILHO, J.; HERCHMANN, M. (org.). *Novos rumos da cultura da mídia: indústrias, produtos, audiências*. Rio de Janeiro: MAUAD X, 2007.
- FENKER, D.; SCHUTZE, H. Learning by surprise. *Scientific American*, 17 dez. 2008. Disponível em: <http://www.scientificamerican.com/article.cfm?id=learning-by-surprise>. Acesso em: jan. 2009.
- FERREIRA, F. T. Rizoma: um método para as redes? *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 28-40, mar. 2008. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3147/2819> Acesso em: 25 abr. 2018.
- FONSECA FILHO, C. *História da computação: o caminho do pensamento e da tecnologia*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. *Métodos de pesquisa para internet*. São Paulo: Nacional, 2010.
- SERRA DO LUAR. Intérprete: Leila Pinheiro. Compositor: Valter Franco. In: MAIS coisas do Brasil. Intérprete: Leila Pinheiro. [S. l.]: Universal Music, 2001. 1 CD. Faixa 9.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FURLANETTO, E. C. *Como nasce um professor?: uma reflexão sobre o processo de individuação e formação*. São Paulo: Paulus, 2003.
- FURLANETTO, E. C. *A formação do professor: o encontro simbólico com matrizes pedagógicas como possibilidade de transformação*. 2002. Mimeografado.
- GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar y salir de la modernidad*. Miguel Hidalgo (México): Editorial Grijalbo, 1997.

- GARCÍA CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 1990.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. São Paulo: LTC, 2008.
- GERE, C. *Digital culture*. Londres: Reaktion Books, 2002.
- GERE, C. De la digitalización de la cultura a la cultura digital: Algunas reflexiones sobre la cultura digital. *Digithum*, n. 12, maio 2010. Disponível em: <http://journals.uoc.edu/index.php/digithum/article/viewFile/n12-alsina/n12-de-la-digitalizacion-de-la-cultura-a-la-cultura-digital>. Acesso em: 25 abr. 2018.
- GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GLISSANT, É. *O pensamento do tremor*. Juiz de Fora: Gallimard; Ed. UFJF, 2014.
- GLISSANT, É. *Introdução a uma poética da diversidade*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.
- GOLEMAN, D. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. 12. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- GUSDORF, G. *A fala*. Lisboa: ISCSPU, 1970. (Coleção Humanitas).
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.
- HAN, Byung-Chul. Byung-Chul Han: “Hoje o indivíduo se explora e acredita que isso é realização”. Entrevista a Carles Geli. Barcelona. *El País*, 7 fev. 2018. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/02/07/cultura/1517989873\\_086219.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/02/07/cultura/1517989873_086219.html). Acesso em: ago. 2018.
- HARRÉ, R.; GILLET, G. *A mente discursiva: os avanços na ciência cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- INUZUKA, M. A.; DUARTE, R. T. *Produção de REA apoiada por MOOC*. 2012. Disponível em: <http://www.artigos.livrorea.net.br/2012/05/producao-de-rea-apoiada-por-mooc/>. Acesso em: 25 abr. 2018.
- KALLEN, D. Aprendizagem ao Longo da Vida em retrospectiva. *Formação Profissional: Revista Europeia*. CEDEFOP, [s. l.], n. 8/9, maio/dez, 1996. Disponível em: <https://www.cedefop.europa.eu/files/8-9-pt.pdf> Acesso em: ago. 2021.
- KAUFMAN, I.; HORTON, C. *Digital marketing: integrating strategy and tactics with values*. New York: Routledge, 2015.
- KOLB, D. A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall, 1984.
- LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre a experiência*. São Paulo: Autêntica, 2014.
- LATOURETTE, B. *Jamais fomos modernos*. São Paulo: Editora 34, 2009.



LEDOUX, J. *O cérebro emocional: os misteriosos alicerces da vida emocional*. 5. ed. São Paulo: Objetiva, 1998.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 2, jul./dez. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132010000200009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009). Acesso em: 15 fev. 2018.

LEMOS, A. Cibercultura e mobilidade: a era da conexão. *Razón Y Palabra*, Atizapan de Zaragoza, n. 41, out/nov, 2004.

LEMOS, A. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

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

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2008.

LINS, G. S. *A tecnologia e cultura de informação como cenário de pesquisa para a ciência*. 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16144489006>. Acesso em: mar. 2018.

LIBÂNEO, J. C. Educação: pedagogia e didática. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil em Portugal*. São Paulo: Cortez, 2000.

LOMBROSO, P. Aprendizado e memória. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 3, set. 2004. Disponível em: [http://www.psiquiatriageral.com.br/cerebro/aprendizado\\_memoria.htm](http://www.psiquiatriageral.com.br/cerebro/aprendizado_memoria.htm). Acesso em: mar. 2005.

LUDOJOSKI, R. L. *Andragogía o educación del adulto*. Buenos Aires: Guadalupe, 1972.

MACEK, J. *Defining cyberculture*. 2005. Disponível em: [http://macek.czechian.net/defining\\_cyberculture.htm](http://macek.czechian.net/defining_cyberculture.htm). Acesso em: 25 abr. 2018.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (org.). *Henri Wallon: psicologia e educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MALLART, J. Didáctica: concepto, objeto, finalidades. In: SEPÚLVEDA, F.; RAJADELL, N. *Didáctica general para psicopedagogos*. Madri: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001.

MARTINS, A. M. Os municípios e a escola de nove anos: dilemas e perspectivas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006. Recife. *Anais [...]*. Recife: ENDIPE, 2006.

MATTOS, A. C. G.; BRUNO, A. R. Emergências da educação aberta no contemporâneo: MOOC, REA e POMAR. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., out. 2015, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt16-4517.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MATURANA, H. *Transformación en la convivencia*. Santiago del Chile: Dolmen Ediciones, 1999.

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MATURANA, H. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

MATURANA, H.; BLOCH, S. *Biología del emocionar y alba emoting: respiración y emoción*. Chile: Dolmen Ensayo, 1996.

MATURANA, H.; VARELA, F. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, M. C. (org.). *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1997.

MORIN, E. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: UNESCO, 2000.

NIETZSCHE, F. W. *A vontade de poder*. Porto: RÉ S Editora, 2004. v. II.

NOVAES, A. (org.). *A crise da razão*. São Paulo: Companhia das Letras; Brasília/DF: Ministério da Cultura; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte, 1996.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf> Acesso em: 10 mar. 2018.

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. V. et al. (org.). *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1996. p. 19-39.

NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

PAPALIA, D. E.; WENDKOD OLDS, S. *Desenvolvimento humano*. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PARENTE, A. Pensar em rede. Do livro às redes de comunicação. *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, Rio de Janeiro, v. XXIII, n. 1, jan./un. 2000. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/view/2011>. Acesso em: 15 fev. 2018.

PETERS, O. *Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. 20. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.

PIAGET, J. *Biologia e conhecimento*. Porto: Rés Editora, 1978.

PIMENTA, S. G. (org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil em Portugal*. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA; S. G.; ANASTASIOU; L.G.C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortes, 2002. v. I.

PINEAU, G. *A autoformação no decurso da vida*. [2003]. Disponível em: [www.cetrans.futuro.usp.br](http://www.cetrans.futuro.usp.br). Acesso em: out. [2003].

PRETTO, N. Entrevista do mês de janeiro: Nelson Pretto. Entrevistadoras: Inês Costal e Patrícia Conceição. *Observatório de Análise Política em Saúde*. Salvador, 31 jan. 2019. Disponível em: <https://www.analisepoliticaemsaude.org/oaps/noticias/cf05431e066ad52fdf9e01536do11b63/>

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROGERS, C. R. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1961.

ROGERS, C. R. *Tornar-se pessoa*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROLNIK, S. *Subjetividade e história*. São Paulo, 1992. Trabalho apresentado no Curso de Psicanálise promovido pelo Instituto Sedes Sapientiae.

SANTAELLA, L. *Culturas e arte do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTANA, B.; SILVEIRA, S. A. S. *Diversidade digital e cultura*. 2013. Disponível em: <http://diversidadedigital.blogspot.com/2007/05/diversidade-digital-e-cultura-verso.html> Acesso em: 10 mar 2018.

SANTOS, E. Educação on-line como campo de pesquisa-formação: potencialidades das interfaces digitais. In: SANTOS, E.; ALVES, L. *Práticas pedagógicas e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: E-papers, 2006. p. 123-141.

SERRES, M. *Polegarzinha*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2013.

- SILVA, M. Entrevista ao Programa Jornal e Educação. 2010. Disponível em: <http://www.anj.org.br/jornaleeducacao/seminario-discute-inclusao-digital-e-cibercidadania>. Acesso em: 25 abr. 2018.
- SILVEIRA, S. A. *Democracia e os códigos invisíveis: como os algoritmos estão modulando comportamentos e escolhas políticas*. São Paulo: Editora SESC, 2019. (Coleção Democracia Digital).
- SOUSA, M. W. O lugar social da comunicação mediática. In: SOARES, I. (coord.). *Cadernos de educação e comunicação*. São Paulo: Editora Salesiana, 2002. p. 21-34. (Caminhos da Educomunicação, v. 1).
- TENENBAUM, D. *A linguagem corporal*. 1993. Disponível em: <http://www.medicinapsicossomatica.com.br/cv/corpo.pdf>. Acesso em: nov. 2001.
- TORRE, S. de *La Didáctica y currículo: bases y componentes del processo formativo*. Madri: Editorial DYKINSON, 1993.
- TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. *Aprendizagem colaborativa: teoria e prática*. 2014. Disponível em: [http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2\\_03\\_Aprendizagem-colaborativa.pdf](http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_03_Aprendizagem-colaborativa.pdf). Acesso em: 25 abr 2018.
- TROCMÉ-FABRE, H. *A árvore do saber-aprender: rumo a um referencial cognitivo*. São Paulo: TRYOM, 2004.
- VEIGA, I. P. A. (coord.). *Repensando a didática*. Campinas: Papirus, 1993.
- ORAÇÃO ao tempo. Intérprete: Caetano Veloso. Compositor: Caetano Veloso. In: CINEMA Transcendental. Intérprete: Caetano Veloso. [S. l.]: Polygram, 1979.
- YIGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



Adriana Rocha Bruno nasceu em São Paulo (SP), é casada, mãe de dois filhos. É doutora e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP) e realizou seu Pós-Doutoramento em Educação na Universidade de Lisboa (ULisboa), em Portugal. É professora do Departamento de Didática e do PPGEdu da UNIRIO, e dos Programas de Pós-graduação em Educação e em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da UFJF. É líder do Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede (GRUPAR-CNPq) e pesquisadora PQ-2. Atua e pesquisa nas áreas de educação online, cultura digital/cibercultura, didática, formação de professores e currículo.



Este livro foi produzido em formato 170 x 240 mm e utiliza a tipografia Superstar, Calluna e Calluna Sans, com miolo em papel Alta Alvura 75g/m<sup>2</sup> e capa em Cartão Supremo 300g/m<sup>2</sup>, impressa na Gráfica 3. Tiragem: 300 exemplares.

Adriana Rocha Bruno apresenta-nos uma reflexão ampla e pertinente sobre a formação de professores na cultura digital. Desde o início, avisa-nos sobre a importância da coerência, da preguiça criativa e da justiça. Depois, elabora sobre a tensão essencial da formação, entre a pessoa e a profissão, entre o sujeito e a partilha no espaço docente. No final, deixa-nos apontamentos muito oportunos sobre os novos tempos digitais. Esta obra constitui uma excelente síntese dos estudos e dos trabalhos sobre a formação de professores, construída com base numa reflexão original da autora. É um livro inteligente e maduro, de grande utilidade para pensar os desafios actuais da formação de professores.

*António Nóvoa*

