

REDES E FORMAÇÃO:

**argumentos e
experiências
multirreferenciais**

NETWORKS AND TRAINING:
arguments and multi-referential
experiences

REDS Y FORMACIÓN:
Argumentos y experiencias
multirreferenciales

**Roberto Sidnei Macedo¹
Denise Guerra²
Társio Roberto Macedo^{3, 4}**

RESUMO

O presente artigo apresenta e explicita um conjunto de argumentos, nos quais articulamos a emergência das redes em processos formativos, tomando a epistemologia multirreferencial como uma transversalidade experiencial e pedagógica. Dispositivos e experiências em rede, de uma perspectiva

¹ Graduação em Psicologia Clínica e Educacional pelo Centro Ensino Unificado de Brasília, Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Doutorado em Ciências da Educação - Universidade de Paris VIII (1995) Bolsa CAPES. Pós-doutorado em Currículo e Formação pela Universidade de Fribourg na Suíça. Professor-pesquisador da FACED/UFBA, coordenador do Grupo de Pesquisa FORMACCE. E-mail: rsmacedo@outlook.com.

² Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Bahia (1986); Bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Bahia (1990); Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2004); Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2009). Professora-pesquisadora da FACED/UFBA, membro do Grupo de Pesquisa FORMACCE. E-mail: demouj@gmail.com.

³ Doutorando em Educação-FACED/UFBA; Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação-GESTEC/UNEB; Graduado na Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana-DCHF/UEFS. Grupo de Pesquisa GEC. E-mail: tarsiorlm@yahoo.com.br.

⁴ Endereço de contato com autores (por correio): Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Departamento de Educação I. Avenida Reitor Miguel Calmon, s/n, Vale do Canela CEP: 40110-100 - Salvador, BA - Brasil.

multirreferencial, são construídos na direção de argumentos propositivos de formação. O desafio, de partida, é a compreensão experiencial do fenômeno formação, através da sua irredutibilidade, para, em seguida, tecermos entrecimentos com o potencial formativo singular e transformador das redes, culminando com a apresentação de experiências concretas de enredamento formativo e suas possibilidades no que se refere à qualificação da formação.

PALAVRAS-CHAVE: Rede; formação; experiência multirreferencial.

ABSTRACT

This article presents and explains a number of arguments, in which we articulate the need for networks in learning processes, taking multi-referential epistemology as an experiential and educational transversality. Devices and experiences with networks, from a multi-referential perspective, are made aiming at proposals for formation. The challenge, at first, is the experiential understanding of the training phenomenon, through its sintransigence, in order to, later, engage with the unique and transformative learning potential of networks, culminating at providing examples of concrete experiences of learning entanglement and their possibilities regarding qualification of training.

KEYWORDS: Network; training; multi-referential experience.

RESUMEN

El presente artículo presenta y explicita un conjunto de argumentos con los cuales articulamos el sugimiento de las redes en procesos formativos. Adoptamos la Epistemología de la Multirreferencialidad como transversal a la experiencia y a la Pedagogía. Dispositivos y experiencias en red, desde una perspectiva multirreferencial, son construídos en la dirección de los argumentos propositivos de la formación. Para empezar, el desafío es la comprensión experiencial del fenómeno de la formación a través de su irredutibilidad. A continuación, hacemos comentarios acerca del potencial formativo singular y transformador de las redes, colmando con la presentación de experiencias



revista Observatório

ISSN nº 2447-4266

Vol. 5, n. 1, Janeiro. 2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2447-4266.2019v5n1p110>

concretas de formação de redes formativas y sus posibilidades en lo que se refieren a la calificación de la formación.

PALABRAS CLAVE: Red; formação; experiencia multirreferencial.

Recebido em: 30.08.2018. Aceito em: 15.11.2018. Publicado em: 14.01.2019.

Aproximações epistêmicas e formacionais: a formação como experiência heterogênea, relacional e transingular

Para nós, *compreender a formação* implica estarmos, a partir da nossa *existência implicada*, nos aproximando, nos disponibilizando, interpretativa e sensivelmente para uma complexa experiência aprendente. Nestes termos, nosso ato de compreensão trabalha em meio às *existencialidades* que, pelas suas itinerâncias aprendentes, empreendem atividades e interpretações, movidas pelas lógicas dos seus *etnométodos*, ou seja, suas maneiras interativamente constituídas de compreender e resolver as coisas da vida e da formação.

Por mais que tenham nos ensinado que a formação significa aprender algumas coisas que os outros nos recomendam como importantes para nossa vida – uma das sínteses da sua simplificação - quando aprendemos, mesmo no erro, na transgressão ou na traição (MACEDO; MACEDO DE SÁ; GUERRA; CARVALHO, 2017) *aprendemos totalizados*, ou seja, é o *Ser* na sua caminhada histórica, composta de domínios, consensos, contradições, paradoxos e ambivalências que se move, se mobiliza, se relaciona e, portanto, aprende.

Como fenômeno *hipercomplexo*, como fenômeno que se projeta como *opacidade*, porque experiência subjetivante e profundamente resistente aos reducionismos, a formação precisa de perspectivas que ultrapassem as simplificações tão em voga no entendimento e solução das problemáticas que lhes são inerentes.

Cabe, neste momento, uma discussão importante, que é a crítica a uma *concepção produtiva e a uma ética produtivista* da formação, onde a formação aparece como *produzir uma forma, um número* através da eficácia dos dispositivos disponíveis. Inspirada no melhor dos mundos do *behaviorismo*,

essa perspectiva se enquadra muito bem num contexto *controlado* pela razão instrumental, pela vontade de formar pela disciplina dos corpos e mentes, pelas pedagogias ortopédicas e massificadas. Pessoas, subjetividades, afetividades são tratadas num projeto de formação como objetos do currículo, como peça de engrenagem de uma ação “educacional”, como resultante de uma arrumação de dispositivos, enfim. Esta perspectiva está presente na ideia de modelagem comportamental cultivada pelo behaviorismo forjado e fomentado por Watson, Skinner e seus discípulos. Formação, assim, é igual à *fabricação*, sinônimo de produção, industrialização. Trata-se de uma relação sujeito-objeto, na qual o sujeito é aquele que trabalha sobre materiais determinados para produzir objetos ou coisas, sobre a base de alguns modelos *a priori* impostos como formativos por alguém ou por alguns ideais hegemônicos.

Da nossa perspectiva, capacidade de escolher entre possibilidades, de trabalhar sobre si mesmo, de se comprometer, se engajar, de se *autorizar*, esta última categoria definida por Jacques Ardoino como a capacidade conquistada, enquanto trabalho, *de se fazer autor de si próprio*, é fulcral para experiência formativa.

Faz-se necessário frisar, entretanto, que o trabalho de formação como perspectivamos, requer uma (in)tensa relação com o *outro*. Aqui, emerge como uma outra condição fundante da formação, a *alteração*, isto é, o que implica a transformação em face da presença de um *ser* singular na presença de outro *ser* singular. Vale ressaltar, que no processo de formação nos alteramos com o *outro* e sem o *outro*. Assim, a formação como processo profundamente humano, pode experimentar também ausências, transgressões, conflitos, confrontos, traições, desejos, ansiedades e pulsões a se manifestarem. Não podemos, portanto, desconhecer ou negar o seu caráter *erótico, autopoético*,

transgressivo e (in)tensamente relacional, característica constitutiva da potência propositiva e estruturante das redes nos processos formativos.

Formar-se implica descobrir-se a si mesmo em termos de possibilidades específicas para dar um sentido à vida, a partir do que se é enquanto sujeito e do que se vive enquanto sujeito aprendente. É interrogar-se sobre a existência em vista de um projeto, de outros projetos, sejam existenciais e/ou sócio-culturais, objetivando-se e subjetivando-se criticamente, desde as relações aprendentes consigo e com os *outros*, com as instituições, com a sociedade. Podemos muito bem realçar essas reflexões comentando Honoré (1992 p. 49), que nos explicita que a formação é uma dimensão da atividade humana, e aparece em nossa época como *uma exigência*.

Dessa perspectiva, toda formação tem sua duração, seus momentos, seus ritmos, suas crises. *Interexperiência em transformações*, em rede, ela é marcada pela temporalidade, por uma temporalidade heterogênea, interativa.

Preocupado com o conceito de formação que vem mediando as práticas formativas, Dominicé (1993, p. 93) argumenta que a concepção de formação *não pode ser restrita a um só resultado de uma atividade educativa*. Trata-se de um fenômeno com um significado mais largo, mais global, que inclui diferentes facetas da atividade educativa *tal como elas se desenham na vida de uma pessoa*. Para esse autor, toda formação tem uma história a ser narrada, e essa narrativa revela um processo múltiplo que só se interrompe com a morte. A formação é um movimento que se faz em pleno voo, nos diz Pierre Dominicé⁵ (DOMINICÉ, 1993, p. 95). É aqui que este autor percebe uma originalidade nos saberes da formação, na medida em que esses saberes trazem consigo uma característica *clínica*, ou seja, requer interpretação de uma experiência singular, porque implica em interpretação do mundo sempre singularizada.

⁵ *La formation est un mouvement qu'il faut savoir capter au vol.*

Através dos conceitos de *multirreferencialidade* e *intercrítica* no campo da teoria do currículo e da formação (MACEDO, 2000; 2006; 2007; 2015; 2016) argumentamos a necessidade de desconstruirmos os excessos iluministas da academia e da lógica da burocracia disciplinar, para termos acesso, compreendermos e nos formarmos, *intercriticamente*, com outras referências. Esse é um lento caminhar para sairmos de uma longa e inquietante incompreensão do que pode ser as itinerâncias e errâncias da autoformação, da heteroformação, da ecoformação e da metaformação. Experiências aprendentes em que intimidade e interatividade apontam para a autonomia, para o aprender-com o outro, para o aprender-com outros seres e para a reflexão implicada sobre nossa própria experiência formativas.

Quanto à transingularização conquistada por uma formação em rede, implica na experiência do encontro com a heterogeneidade aprendente e valorada do outro e sua potência para a dilatação experiencial-formativa. A transingularização formativa em rede coloca sob rasura o aplicacionismo didático e a ideia de transposição, indo ao encontro das multireferenciadas experiências aprendentes, transversalizadas por necessários processos de metaformação (reflexões intercríticas sobre a formação), onde habitam os inarredáveis balanços sobre as possibilidades da qualificação da experiência formativa.

Vale dizer que, enquanto itinerância heurística, o relacional, constituído por uma formação em rede é fonte rica em *transduções* (LOURAU, 1975). Ou seja, acontecimentos, emergências, que surgem tão somente do fenômeno formativo, seu movimento e suas relações acontecimentais. Dessa forma, quando duas ou mais entidades se encontram num certo nível de interação, nem todas as propriedades da nova entidade são necessariamente uma consequência lógica, previsível e predizível das propriedades dos seus

componentes. Esse é um dos *arkhés* generativos da experiência formativa em rede.

Multirreferencialidade e transmidiaticidade: singularizações outras da formação em rede

A formação admite diferentes significados a partir das distintas fontes e referências em que é evidenciada. Nesses termos, o significado da formação situa-se dentro de contextos sociais e com sujeitos em interação, dentre estes contextos, a cibercultura se destaca na contemporaneidade.

Nesses termos, acreditamos que, dentro de uma perspectiva multirreferencial, discutida por autores como ARDOINO (2003) e (MACEDO; BARBOSA; BORBA, 2012), que dialogam-com e tencionam as relações do presente de forma polilógica (GALEFFI, 2009), a sociedade contemporânea, mediada sobretudo pelas tecnologias digitais em rede no ciberespaço e nas cidades (SANTOS, 2011), modificam as relações formativas através de um fluxo nunca antes visto de informações e conexões. Os conteúdos desses fluxos são suportados e exibidos por múltiplas plataformas e possibilitam interações múltiplas de proporções imprevisíveis, ao colocar em rotas de colisões e conjugações as antigas e novas mídias (COUTO, 2013, p. 907), constituindo hoje o que denominamos de fenômenos transmidiáticos.

Os fluxos circunstanciais da cibercultura, é bom realçar, utilizam dispositivos digitais, desde *smartphones*, *tablets* e videogames para construir experiências formativas. Crianças e jovens que nasceram com essas tecnologias acessíveis de maneira massiva, os chamados *geração polegarzinha* (SERRES, 2013), podem aprender por experiências outras, que mediadas pedagogicamente podem ser relevantes em termos formativos.

No processo transmidiático de compreensão de narrativas, existe uma densidade importante de características culturais e especificidades hermenêuticas que podem ser usadas como dispositivo pedagógico para formação, a partir de uma perspectiva interpretacionista, bem como para um processo criativo realizado na produção de conteúdos via redes ciberculturais. Essas mídias que se entrelaçam e se transformam nas suas apropriações culturais, não seriam encarados como produtores de verdades tão somente, mas como *dispositivos* que podem possibilitar aos formandos (e formadores também!) uma aprendizagem compreensiva, (in)tensamente dialogada, através de um meio que está bem próximo do seu *tempoespaço*, dos seus processos de imaginação, no sentido de uma implicação existencial, cultural e política.

Essas mídias são consideradas potencializadoras de aprendizagens significativas, ou seja, que produzem significantes sociais e educacionalmente relevantes. Neste veio, a experiência com a narrativa em transmídia entra de forma potencial no campo do que podemos considerar uma *aprendizagem qualificada, portanto, formativa*, já que, segundo MACEDO (2010), a formação, que tem a aprendizagem significativa qualificada como seu principal subsídio, é uma experiência irreduzível, que deve emergir sempre interpretada, valorada, discutida.

Capurro (2010), reforça as afirmações anteriores ao analisar a reconstrução da hermenêutica, para um entendimento sobre a contemporaneidade. O desafio dos estudos hermenêuticos, de acordo com o autor, compreende transformações que a sociedade do século XXI está envolvida, com o advento da cultura digital. Esse gênero de análise se coloca em um caminho distinto em relação ato de extrair o sentido de um texto independentemente do ato de interpretar. O autor se referencia nas ideias de Gadamer e Heidegger, nas quais interpretar é um ato inerente à condição

humana. Assim, o teórico coloca que a *hermenêutica digital* se define no cruzamento entre o intérprete e os programas digitais, além da sua hibridação com os processos naturais e os produtos artificiais de seu contexto, evidenciando, desta maneira, o ser humano e sua relação com a máquina, como uma construção do mesmo e suas interpretações no centro da discussão.

Portanto, os argumentos construídos aqui fundamentam-se na ideia de que para compreender a criação enquanto um imperativo da vida inteligente, que precisa sempre reconstruir-se sem cessar, a cada momento, o fenômeno hermenêutico da construção de saberes se constitui como uma experiência fulcral. Ademais, procuramos nos apropriar do argumento de Galeffi (2014), para assumir que será imperativo procurar compreender o ato criador de maneira “própria e apropriada”, lançando-nos na aventura do conhecimento e do desconhecimento de nós, dos outros e do que nos implica no mundo da construção de narrativas transmidiáticas potencializadores de formações. Acreditamos que é a partir da *implicação e experiência* intercriticamente trabalhadas (MACEDO 2015; ARDOINO, 2003), tomando a experiência em rede, que estudos, conceitos, pesquisas e ações formativas podem se construir como um fecundo *potencial formativo*, para que os atores possam edificar seus processos de *autorização*, ou seja, tornarem-se em formação, relacionalmente, co-autores de si.

Partindo da compreensão de que a convergência de mídias, como já dito anteriormente, se trata de um fluxo de conteúdos através de múltiplos suportes e possibilita interações imprevisíveis ao colocar em rota de colisão e conjugação as antigas e novas mídias (COUTO, 2013, p. 907), o formando que experiencia esses conteúdos, desenvolve um potencial formativo em relação com os saberes, e se posicionam sobre essas produções, partindo da

compreensão de que o fundante das redes sociais digitais é justamente *compartilhar* nossas compreensões.

Nesses termos, entendemos que a *cultura participativa* evidenciada por Jenkins (2009), precisa ser trazida cada vez mais para os *espaçotempos* de *ensinoaprendizagem*. Entendemos esse conceito como portador de uma potência de questionamentos, uma certa *atitude de pesquisa*. Reforçamos esse argumento com as diversas apropriações realizadas pelo autor a respeito da construção de uma inteligência coletiva que cada vez mais reutiliza artefatos digitais para usos que não estavam necessariamente contemplados pelos seus idealizadores. Diferente da mediação realizada nos procedimentos lineares, entende-se que nas diversas mídias dispersas atualmente, realizamos a todo momento um movimento de (re)significação entre textos, cenas e referências.

Pensando na itinerância heurística de construção de narrativas em rede, entendemos que é nesse processo de compreensão, concepção e tradução de mídias, que pode estar a importância da *potência formativa* que perspectivamos. Se partimos do pressuposto de que a formação pode ocorrer em um processo transmidiático de compreensão, entendemos que o ponto de partida é questionar de forma propositiva, como se constrói esse processo formativo mediado por mídias em convergência e em termos hermenêutico-formativos através das diversas narrativas em rede.

A partir do momento em que comunidades puderam se organizar utilizando dispositivos digitais emergentes em rede, uma nova realidade se estabeleceu nas formas de construção das relações sociais. O uso desses meios para a comunicação, dentre outros *dispositivos*, mudou, neste aspecto, o *modus operandi* da sociedade do século XXI e, com ele as possibilidades formativas e seus suportes.

Essa transformação de caráter cultural, evidenciada por Jenkins, Couto e Amaral, por exemplo, faz emergir o conceito de “cultura participativa”, onde os usuários são incentivados a procurar novas informações e fazer reflexões em meio a conteúdos de mídia dispersos. (JENKINS, 2006, p. 30)

Dessa forma, processos formativos mediados pelas diversas narrativas em convergência, possibilitam espaços significativos, criativos e autorizantes para os sujeitos que interagem com essas mídias e constroem sentidos singulares em relação a elas. Favorece a produção de autorizações, condição fulcral para o processo de formação, levando em consideração as experiências de vida e formação na e pela singular interação em rede que emerge no âmago da cibercultura.

Redes e conexões formativas: os casos da UNASUS e do CEJA

As formações em pauta, como redes de conectividades epistemológicas, pedagógicas, socioculturais, políticas e experienciais, materializam-se de forma flexível, dinâmica e transmidiática, a partir de relações horizontalizadas e intercíticas, nas quais imprevisibilidades, acontecimentos, construção/desconstrução, criação e transversalidades mobilizaram um caminhar para si e para o outro entre profissionais da saúde (UNASUS) e da Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Duas experiências formativas, marcadas pela intencionalidade de alteração no campo do trabalho e pelo desafio de uma formação em serviço na modalidade EAD, que promoveram autonomia e protagonismo, integraram conhecimentos, habilidades, competências, incorporaram diferenças, histórias, contextos, singularidades e linguagens, viabilizadas por processos dialógicos com dispositivos em rede, hipertextuais e transmidiáticos.

A experiência do Grupo de Pesquisa FORMACCE PPGE FACED-UFBA, realizada junto ao Programa Universidade Aberta do SUS (UNASUS-BA),

constituiu-se na concepção e implementação do Curso de Formação de Mediadores de Educação Permanente em Saúde para trabalhadores das diversas áreas da saúde, vinculados ao SUS no Estado da Bahia. A formação na modalidade à distância, integrada à modalidade presencial, foi desenvolvida com 214 trabalhadores da saúde. A configuração formativo-curricular do curso se materializou em três módulos entretecidos por transversalidades formativas intra e entre-módulos, configurados como: *educação permanente em saúde, mediação da aprendizagem, interação/problematização e formação por competência*. O processo avaliativo experienciado pelos formadores e formandos visou diagnosticar, acompanhar e orientar o desenvolvimento das competências requeridas no campo da formação, das políticas de saúde e em EAD, orientados pelos princípios da educação permanente em saúde.

Na formação dos formadores e dos formandos foi mobilizado um especialista-formador para cada módulo, contendo conteúdos do campo dos conhecimentos específicos. A modalidade em EAD foi dinamizada no ambiente virtual de aprendizagem AVA, através de Fóruns, Chats e Wiki, em interação com as narrativas dos diários reflexivos/formativos/online, postadas em portfólios.

O diário online se notabilizou como um dispositivo pedagógico potente e rigoroso na formação dos Mediadores de Aprendizagem da Educação Permanente em Saúde. Através do acompanhamento e da avaliação, foi possível compreender como os formandos ampliaram a compreensão sobre o processo formativo inerente à composição curricular que vivenciaram e as aprendizagens para o aperfeiçoamento da profissionalidade requerida.

Foi através das narrativas de formação que os sujeitos-formandos puderam sair da condição de prestadores de contas das aprendizagens instituídas pelos formadores, para uma perspectiva construcionista, onde o ato

formativo emerge como forma de construção emancipacionista. Nesse contexto, a construção do diário foi acontecendo de forma dialógica e dialética; os formandos foram desaprendendo, reconstruindo conhecimentos, ao mesmo tempo em que reorganizavam e produziam novos saberes e experiências e se implicavam de forma relacional com a formação em curso.

Segundo Guerra e Macedo (2014), o diário reflexivo, como dispositivo pedagógico de aprendizagem, se constitui, então, em narrativas reflexivas das experiências subjetivas implicadas ao processo aprendente-formativo. Vale dizer, que a experiência de narrar sobre a própria vida pessoal e profissional, simultaneamente às aprendizagens realizadas, nos sensibiliza e nos empodera a inventar e disseminar uma “escrita aprendente instituidora” (BARBOSA; HESS, 2010, p. 97), capaz de romper com os modelos instituídos de escrita e formação. Nóvoa, ao prefaciá-lo (2002), realça como a utilização dos diários e registros escritos permitem a cada um “caminhar para si e tornar-se formador”. A experiência das narrativas por meio dos diários reflexivos amplia o desejo, a iniciativa, o hábito, a habilidade, o rigor de escrever; provoca ressonâncias permanentes nas ações cotidianas do trabalho; proporciona o compartilhamento das experiências e mudanças de forma mais cooperativa; contribui para a perspectiva de avaliação pautada no acompanhamento e coorientação, na qual *negociação, responsabilização, autonomização e intercompreensão* concretizam a avaliação na formação⁶ e se compatibiliza com outras modalidades didáticas processualistas, a exemplo dos portfólios.

Pautado nesse argumento, as narrativas expressas nos diários online e em rede, demonstravam a concretização e a sistematização das experiências analisadas e refletidas. Marcadamente, competências, conhecimentos,

⁶ Essa perspectiva de avaliação está explicitada na obra de Macedo (2010), com o título “Compreender a formação: o fundante da educação”.

habilidades e valores construídos no processo formativo, como aprendizagens significativas e valoradas, desaguaram num portfólio coletivo constituído em rede, de forma intensamente interativa. Foi nestes termos, que se edificou um profícuo potencial formativo em rede.

Os portfólios construídos em grupos pelos formandos e seus respectivos diários, continham também a descrição e análise crítica da experiência formativa. Consideramos, então, que os diários online transformam-se num documento que identifica e autoriza o grupo e a cada um, caminhando para si e tornando-se mediador da formação do outro.

A segunda experiência formativa em rede, implicando Grupo de Pesquisa FORMACCE, referiu-se ao Curso *Formação de Professores e Coordenadores Pedagógicos que atuam na Educação para Jovens e Adultos (EJA)*, realizado pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), da Secretaria de Educação da Bahia, através do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Instituto Anísio Teixeira, no período de 27/10/2014 à 19/12/2014, em nível de Aperfeiçoamento e com carga horária de 120 horas. Tendo como temáticas centras Currículo e Formação, configurou-se numa experiência de formação em serviço, junto a 1000 formandos de diversos territórios do Estado da Bahia, com a participação de 11 formadores, uma coordenadora em EAD e três coordenadoras pedagógicas.

Neste cenário, fez-se urgente, pensar de forma refinada e fundamentada na natureza dos currículos, bem como instituir processos formativos para professores dessa especificidade educacional, na medida em que Currículo e Formação trazem consigo profundas reflexões sobre o conhecimento e a aprendizagem direcionados para qualificação da formação em EJA. Estávamos comprometidos, enquanto docentes/pesquisadores, na estruturação de propostas curriculares e formativas para EJA, nas quais o processo identitário de

uma andragogia *própria e apropriada* fosse socializado, para se consolidar um trabalho educacional fincado em características fundamentais daqueles que demandam este tipo de educação, ou seja, o trabalho com a experiência, com uma vinculação forte com o mundo do trabalho, com processos emancipacionistas e autonomistas forjados em rede.

Nesse cenário, tomando o currículo e a formação como centralidades, essa formação de educadores em atuação visou proporcionar aos educadores-formandos aprendizagens significativas, pautadas em fundamentos identitários da Educação de Jovens e Adultos. Especificamente, levando em conta as centralidades acima referidas, foi possível mediar aprendizagens valoradas, onde aquisições cognitivas, éticas, políticas, estéticas e culturais estivessem implicadas a formação dos jovens e adultos. Mediaram estas aprendizagens, referências dos diversos espaços e tempo da formação em EJA, vinculando os processos aprendentes às expectativas socioculturais da sociedade contemporânea, suas demandas específicas e contradições socioeducacionais.

Concebendo os processos tecnológicos implicados à aprendizagem como estruturantes, propositivos e de possibilidades interativas densas e (in)tensas, as bases que nortearam a metodologia do processo formativo contemplaram princípios de uma andragogia ativa e em rede, onde a mediação didática atendeu a necessidade de uma aprendizagem problematizante e generativa, mediada por interações emancipacionistas e autonomistas na relação com os saberes eleitos como formativo. Essas opções estão pautadas em pressupostos que tomam o jovem e o adulto em aprendizagens, como sujeitos de desejo, de projetos; sujeitos relacionais que aprendem socialmente referenciados. Os processos de avaliação foram pautados no *diagnóstico*, no *acompanhamento* e na *reorientação* das ações em curso. A estrutura curricular

se materializou na abordagem de Temáticas, distribuídas em três módulos conforme configuração a seguir:

- Módulo I - Proposta do curso e do AVA; O contexto contemporâneo da EJA; Políticas públicas em EJA.
- Módulo II - O currículo na EJA; Proposta curricular da Educação de Jovens e Adultos no estado da Bahia; aprendizagem ao longo da vida.
- Módulo III - As especificidades das aprendizagens e da formação dos sujeitos da EJA; Dispositivos didático-pedagógicos para aprendizagem dos estudantes da EJA; Avaliação da aprendizagem em EJA

O desafio de instituir um curso com foco na educação de jovens e adultos totalmente à distância, produziu uma dinâmica diferenciada no que concerne ao ato de lidar com um modelo de formação sistematizada de forma online e em rede, na qual os artefatos mediadores precisavam ser compreendidos e experienciados pelos formadores para que as mediações durante o curso promovessem interações de aprendizagens valoradas, ou seja, vivenciadas como formativas.

Nesse sentido, a formação das formadoras pautou-se em consolidar uma compreensão de currículo e formação no contexto da EJA no Estado da Bahia, bem como materializar essa experiência por meio dos dispositivos mediadores como: fórum, Chat, Wiki e o Diário Reflexivo/Formativo/online. Os encontros entre coordenadores e formadores potencializaram leituras, discussões, iniciativas de utilização desses dispositivos junto aos futuros formandos-professores e gestores inscritos e implicados na referida formação.

Esses dispositivos experienciados em rede foram conjugados de forma a fomentar estudos e reflexões para desenvolvimento do Diário Reflexivo/Formativo, considerado o principal dispositivo de aprendizagem desta formação. Foi proposta uma atividade na qual o formando registrava

processualmente sua trajetória de construção de conhecimento e aprendizagens durante a formação. Intencionou-se que, até o término da formação, todos esses registros de aprendizagem fossem revisitados intercriticamente, selecionados e formatados pelo formando, gerando um documento final, ou seja, o seu Diário Reflexivo/Formativo, enviado aos formadores através do dispositivo Postagem de Atividades, compartilhado pelo conjunto dos formandos de todos os contextos envolvidos na formação. Faz-se necessário frisar, que nesta publicização, o formando tinha a liberdade de filtrar narrativas de aprendizagem que lhe causasse algum tipo de constrangimento.

Foram utilizados os seguintes dispositivos através de uma *pluralização compreensiva* das suas potências formativas:

Fórum - Os Fóruns se caracterizaram como locais de debate, de partilha de ideias e esclarecimento de dúvidas. Disponibilizou-se cinco fóruns ao longo da formação, sendo que dois deles permaneceram fixos ao longo dos 3 módulos. Abaixo um resumo dos mesmos:

Fóruns fixos

- Fórum de Dúvidas: este espaço concentrou os questionamentos recorrentes na formação.
- Fóruns por módulos: cada fórum criado e conduzido por módulo com questões provocativas/propositivas que fomentavam discussões pertinentes ao módulo em questão. Para isso, os participantes foram orientados a refletir sobre as referências transmidiáticas de cada módulo (texto, imagem, vídeo) em consonância com suas experiências cotidianas dentro e fora da escola. A experiência do Fórum permitiu a interação entre os

participantes que, dispersos na extensão do Estado da Bahia e sua imensa diversidade sociocultural, puderam demarcar semelhanças e diferenças que orientaram suas experiências docentes relativas à EJA.

Wiki - A escrita conjunta e colaborativa facilitada pelo dispositivo Wiki se configurou como proposta dialógica, através da qual os formandos sistematizavam as discussões dos fóruns numa perspectiva coletiva, contextual e relacional. Esta escrita colaborativa sistematizou uma significativa experiência formativa em rede.

Chat - Esse dispositivo foi disponibilizado durante todo o curso. Questões relacionadas ao Wiki foram as temáticas principais dos *chats*, programados ou realizados quando o participante solicitasse interações síncronas via Chat.

Mensagem - As mensagens diretas (via mensageria) trocadas entre o professor formador e seus formandos foram utilizadas como um recurso de personalização das interações ao longo da formação. A troca de mensagens diretas contribuiu para estimular a participação dos formandos.

Postagem de trabalhos - Essa foi a última ação do curso realizada por parte dos formandos. Constitui-se no momento de publicizar as aprendizagens consideradas valoradas, explicitadas no dispositivo pedagógico Diário Reflexivo Formativo.

Analisando os pressupostos epistemológicos e metodológicos que orientaram o curso, bem como o quantitativo de profissionais da EJA e suas *singularidades singularizantes*, enfatizamos que a formação aconteceu incorporando as múltiplas culturas que alicerçam os diversos territórios do Estado da Bahia, potencializando aprendizagens significativas, dinamizadas nos dispositivos de uma rede transingular e contributiva para alteração no campo

de trabalho, conforme fragmentos narrativos explicitados no diário reflexivo/formativo de uma formanda:

Sou professora da Educação de Jovens e Adultos, Tempo Formativo II-Eixo IV [...] O grande entrave à aprendizagem é verificado no turno noturno, na Educação de Jovens e Adultos em que a maioria da nossa clientela é constituída por trabalhadores temporários e informais, que no período de julho a setembro – Período de Romaria em nossa cidade, se ausentam da escola em busca de oportunidades de empregos, ocasionando um baixo desempenho escolar e alto índice de evasão. [...] Portanto é grande a responsabilidade da escola e dos educadores em reverter estes índices, implantando ações e medidas que proporcionem um ambiente de aprendizado mais flexível e com tempos e espaços diferenciados. Daí a necessidade em participar deste curso para adquirir formação e qualificação para trabalhar com esta modalidade de ensino e que atenda a demanda de nossa clientela de maneira a superar as árduas histórias pessoais em busca de uma educação de qualidade e significativa. [...] O curso e a disponibilização do amplo material didático proporcionaram momentos de estudos, muita reflexão, aprendizado, inquietude e desafios, porém o resultado foi muito enriquecedor quer seja na minha vida profissional quer seja na vida pessoal. [...] Este material será repassado para os demais colegas para que juntos façamos as adequações que se fizerem necessárias ao pleno desenvolvimento das ações, possibilitando análises e intervenções no processo de ensino aprendizagem. [...] Portanto, devemos sair da zona de conforto que nos impede de ver as coisas com mais flexibilidade e mobilidade, é preciso romper com as barreiras e com as imposições dos currículos ou planejamentos que levam-nos a impor aos nossos alunos conteúdos e formas que não condizem com a sua realidade, é preciso partir de onde o aluno está, das suas preocupações, necessidades, curiosidades e experiências diversas de aprendizagem e construir um currículo que seja condizente com sua realidade, com o seu cotidiano, com o seu conhecimento. Interagir com o aluno, escutar, estimular o aluno a questionar, buscar sugestões para desenvolvimento das atividades, pesquisar, diversificar a forma de atuar, utilizar recursos audiovisuais e midiáticos, vídeos, músicas, jogos, danças, filmes, tudo isso integrado, sem perder suas singularidades; socializar e trocar com os colegas as experiências exitosas e frustrações, trabalhar em equipe, desenvolver projetos interdisciplinares e multirreferenciais, envolver toda a comunidade escolar em prol de uma educação eficaz onde realmente o aluno aprenda de forma significativa. Este é o nosso grande desafio. (Professora da EJA e formanda do curso)

O processo de acompanhamento da aprendizagem ocorreu através da análise da participação dos formandos nos Fóruns, Chats e Wiki, assim como

pelo reflexo dessas experiências na construção do Diário Reflexivo/Formativo vivenciado em rede, postado no final do curso. Para isso, foram consideradas significativas, entre outras atividades, as interações/participações do formando que:

- Interagia e implicava-se na aprendizagem
- Emitia opiniões balizadas e se disponibilizava aos diálogos e debates
- Debatia com pertinência
- Demonstrava ética nas relações com o conhecimento e com os participantes da formação
- Era participativo e não apresentava restrições às diferenças aprendentes
- Era colaborativo e propositivo
- Era criativo na relação com os saberes eleitos como formativos e a heterogeneidade que uma formação em rede proporcionava.

Epílogo

As duas formações explicitadas guardam em comum *espaçostempos* multirrefenciais e intercríticos de aprendizagens, potencializados pela construção de dispositivos ciberculturais em rede, destacando-se nessas experiências os diários online, marcados pela compreensão das questões epistemológicas, éticas, políticas, estéticas e culturais que transversalizaram a experiência formativa. Conforme Macedo (2016, p. 51), "a formação como experiência aprendente irreduzível e sempre valorada, faz parte da emergência da heterogeneidade também irreduzível". A experiência de uma formação multirreferenciada e transmidiática em rede foi fulcral, para que pudéssemos

exercitar, experienciar e avaliar nossas apostas teóricas, epistemológicas, metodológicas e formativas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Adriana.; SOUZA, Rosana; MONTEIRO, Camila. "De *westeros* no #vem pra rua à *shippagem* do beijo *gay* na TV brasileira". Ativismo de fãs: conceitos, resistências e práticas na cultura digital. **Galaxia**, São Paulo, n. 29, jun. 2015, p. 141-154.

ARDOINO, Jacques. BERGER, Guy. Ciências da educação: analisadores paradoxais das outras ciências. Tradução de Rogério Córdoba. In: BORBA, S. ROCHA, Jaber (Org.) **Educação e Pluralidade**. Brasília: Plano, 2003, p. 39-57.

ARRUDA, E. P; SIMAN, L. M. C. Jogos digitais e aprendizagens: o jogo *Age of Empires III* desenvolve idéias e raciocínios históricos de jovens jogadores? **Tese de doutorado**. Minas Gerais, UFMG, 2009, 187 p.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2002.

BARBOSA, Joaquim; HESS, Rémi. **O diário de pesquisa: o estudante universitário e o seu diário de pesquisa**. Brasília: Liber Livro, 2010.

CAPURRO, R. La hermenéutica frente al desafío de la técnica digital. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v.6, n.2, 2010, p. 235-349.

COUTO, Edvaldo. A infância e o brincar na cultura digital. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 3, set./dez. 2013, p. 897-916.

_____. Pedagogies of connections: Share knowledge and build subjectivities in digital networks. In: PORTO, C.; SANTOS, E.; CHAGAS, A. (Org.). **Facebook and Education: post, like & share**. Campina Grande: EDUEPB, 2016, p. 47-64.

DOMINICÉ, Pierre. L'originalité épistémologique du savoir de la formation. **Education Permanente**, n. 72, 1993.

GALEFFI, Dante; MACEDO, Roberto Sidnei.; BARBOSA, Joaquim G. **Criação e devir em formação: mais-vida na educação**. Salvador: EDUFBA, 2014.

GUERRA, Denise; MACEDO, Roberto S. Reflexões sobre a exteriorização das experiências formativas via diários online em contextos multirreferenciais de pesquisa/formação. In: Santos, Edméa (Org.) **Diário online: dispositivo multirreferencial de pesquisa formação na cibercultura**. Dinâmicas Educacionais Contemporâneas nº 2. Santo Tirso: Whitebooks, 2014, p. 33-52.

HONORÉ, Bernard. **Vers l'oeuvre de formation**. Paris: L' harmattan, 1992.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. Tradução: Susana Alexandria. 2ª Ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JOSSO, Marie- Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOURAU, René. **A Análise Institucional**. Petrópolis: Vozes, 1975.

MACEDO, Roberto S. **Etnopesquisa crítica e multirreferencial**. Salvador: EDUFBA, 2000.

_____, **Compreender e mediar a formação: o fundante da formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

_____, Implicação, autorização e standardização curricular: a formação de professores como re-existência. **Revista E-curriculum**, São Paulo v.13, n.04, out/dez 2015, p. 34-48.

_____, **A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais**. Salvador: Edufba, 2016.

_____, **Etnopesquisa crítica / etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2006.

_____, **Atos de currículo, formação em ato**. Ilhéus: Editus, 2007.

MACEDO, Roberto S.; MACEDO DE SÁ, Sílvia M.; GUERRA, Denise; CARVALHO, Ronald. Infidelidade e regulação: sobre a legitimidade da traição na atuação



revista Observatório

ISSN nº 2447-4266

Vol. 5, n. 1, Janeiro. 2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2447-4266.2019v5n1p110>

docente em tempos de políticas regulatórias intensificadas. **Blog do GT de Currículo da ANPED:** <https://gt12curriculo.wixsite.com/blog>. Acesso em 6/9/2017.

NÓVOA, António. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Edméa. (Org.). **Diário Online: dispositivo mutirreferencial de pesquisa-formação na cibercultura**. Santo Tirso: Whitebooks, 2014.