



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Cibercultura e mobilidade no currículo: narrativas de uma educação online móvel

Linha de Pesquisa:

Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais

Mestranda: Aline Andrade Weber Nunes da Rocha

Orientadora: Prof. Dra. Edméa Oliveira dos Santos

Rio de Janeiro, março de 2012

SUMÁRIO

1 Por mares nunca antes navegados.....	3
2 A cibercultura em tempos de redes sociais e mobilidade - A contextualização de outros <i>espaçotempos</i>	9
3 Mobilidade e Conectividade.....	17
4 Currículo e formação: de que práticas estamos falando?.....	19
5 A pesquisa nos/dos/com os cotidianos e a multirreferencialidade: articulando saberes.....	22
6 Cronograma.....	24
7 Referências bibliográficas.....	26

1 Por mares nunca antes navegados

Surpreendida por um fato inusitado: agosto de 2007, uma fotonovela no Orkut altera a dinâmica de nossa escola.

Um grupo de alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental II, do colégio onde trabalho como coordenadora pedagógica do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II, registrou com um telefone celular cenas de seu cotidiano escolar, sem o conhecimento da direção da instituição.

Os alunos fizeram registros de professores em sala de aula acompanhados de alunos não muito entusiasmados. Em algumas fotos, um ou outro aluno fazia um gesto obsceno para algum professor. Muitas fotos anunciavam “uma bagunça em sala de aula”. Registraram também uma foto de uma aluna sentada na sala da direção tendo uma “conversa” com a diretora. Após concluírem os registros fotográficos, utilizaram as fotos para criar uma espécie de fotonovela, com uma sequência de fotos e textos narrativos. Para expor a fotonovela, utilizaram como veículo o Orkut de uma das alunas.

A captura, apropriação, tratamento dessas imagens, por meio do celular, revelam o uso do aparelho como o define Lemos (2004), o *teletudo*, equipamento indispensável nas mochilas de todos adolescentes, se constituindo efetivamente como um centro de comunicação, potencializando a ação de seus usuários. Percebemos aqui os usos do celular como uma forma de subverter os limites da escola, o mergulho no cotidiano nos mostra as artes de fazer: usos e táticas¹ desenvolvidas pelos praticantes, que têm como característica suas astúcias, formas de driblar o que é ou está instituído.

Disponíveis no Orkut, as imagens tornaram-se assunto no colégio, chegando ao conhecimento também de alguns responsáveis. Tivemos acesso às imagens pelo aviso de dois alunos da própria turma que, retratados na “fotonovela”, se sentiram invadidos em sua privacidade. O uso do celular na escola para registrar imagens cotidianas traz novas questões em relação ao espaço público e espaço privado, ocasionando mudanças a partir dos usos de dispositivos móveis, no contexto escolar. Como lidar com essas situações passa a ser uma questão a ser investigada, mas ainda longe de estar definida.

¹ As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um “golpe”, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos. [...] As táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder. (CERTEAU, 2009, p.96)

Mergulhados nesse universo de imagens, alguns alunos procuraram a escola para falar sobre suas fotos no Orkut e pedir que a direção tomasse uma providência, solicitando que as fotos fossem retiradas do ambiente em que estavam disponíveis. A posição da direção da escola foi a de conversar separadamente com cada um dos envolvidos e pedir que eles se desculpassem publicamente com os colegas e o grupo de professores fotografados sem permissão. A ideia era pôr rapidamente um fim àquela situação e, se possível, não comentar mais o assunto.

No princípio era o caos! Tomada por uma situação inédita, a escola nunca mais seria a mesma depois desse fato. Foi ali, naquele momento, que percebi que havia muito mais entre alunos, professores, coordenadores, funcionários, do que simplesmente um aparelho celular. Um mundo movimentado por meio de tecnologias móveis, que certamente nos obriga a rever os significados de proximidade, distância, público, privado, mobilidade, conectividade, *espaçotempo*², enfim, que nos faz pensar até onde vai a escola nesse tempo de cidades digitais³. Assim, nos obriga a pensar nas mudanças ocasionadas pela mobilidade, como aponta Santaella (2010):

Entre muitas outras mudanças ocasionadas pela mobilidade virtual, a da dimensão do espaço-tempo destaca-se e desenvolve-se sob a enorme influência das tecnologias móveis na vida cotidiana, quando, longe de quebrar o tempo em pedaços, o celular, na realidade, fez emergir uma síntese inédita do tempo mecânico com o tempo orgânico (SANTAELLA, 2010, p.111).

Afetados pela cultura da mobilidade, esses jovens comunicaram, via redes sociais, suas subjetividades, suas representações sobre a escola, professores, as relações hierárquicas ali estabelecidas. Dessa maneira, os *softwares* sociais potencializam essa

² Adotamos o uso da expressão *espaçotempo* a partir do referencial teórico de Alves (2008), sobre as pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Ao adotar a expressão *espaçotempo*, compreendemos que não podemos separar as duas dimensões para compreender o cotidiano, não podemos tratar espaço e tempo de forma dicotomizada, pois as práticas vividas no cotidiano se dão a um tempo e espaço simultâneos. “A junção de termos e a sua inversão, em alguns casos, quanto ao modo como são “normalmente” enunciados, nos pareceu, há algum tempo, a forma de mostrar os limites para as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, do modo dicotomizado criado pela ciência moderna para analisar a sociedade.” (ALVES, 2008, p.11)

³ Lemos, A. *Cidade digital: portais, inclusão e redes no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2007. Aqui entendemos a partir do referencial teórico de Lemos, que existe uma reconfiguração do espaço urbano a partir das práticas instituídas pelas tecnologias digitais em rede dentro das cidades, tendo como consequência um movimento para o gerenciamento e desenvolvimento de redes hiperconectadas, através das tecnologias sem fio. “A relação das cidades com redes técnicas e sociais não é um fato novo. Toda forma urbana configura-se a partir das mais diversas redes técnicas e sociais. Não se trata de uma nova cidade ou da destruição das velhas formas urbanas, mas de reconhecer a instauração de uma dinâmica que faz com que o espaço e as práticas sociais sejam reconfiguradas com a emergência das novas tecnologias de comunicação e das redes telemáticas.” (LEMOS, 2007, p.10)

comunicação em rede, tornando-nos a um só tempo *produtoresconsumidores*⁴ de mídia. Compreender essa possibilidade como fenômeno da cibercultura, potencializada pela mobilidade e conectividade, é fundamental para compreender como agem nossos alunos *dentrofora*⁵ da escola e da universidade.

A expansão da comunicação móvel trouxe pra dentro da sala de aula o celular como ícone da cultura juvenil contemporânea, através da disseminação do uso dos SMS por jovens de toda a parte do mundo, como forma de expressão de uma identidade. O uso do celular permite um movimento de proxemia, de estar junto, de coexistência social proposta por Maffesoli (2010) como socialidade. Nesse sentido, a cultura juvenil móvel está inserida num contexto que caracteriza nosso tempo: a sociedade em rede, construindo efeitos na vida cotidiana.

Mergulhada nesse cotidiano, em 2008 iniciei o curso de Pós-Graduação em Mídia, Tecnologias da Informação e Novas Práticas Educacionais na PUC-Rio. Ao longo dos três semestres, entre disciplinas diversas, muito pensei acerca do que seria trazer a mídia para dentro da escola, numa abordagem com, para e através da mídia, entendendo os alunos como, além de consumidores, produtores de mídia, buscando associar a realidade da escola na qual trabalho com as perspectivas vistas na especialização, pois não via sentido numa especialização desvinculada da prática formadora.

Assim teve início o projeto que vinculava teoria e prática. Na disciplina Ferramentas Tecnológicas I e II, montamos um curso online sobre Mídia e Educação para alunos da graduação de Pedagogia. A partir dessa experiência percebi o potencial que a educação online poderia ter para a educação básica e resolvi pesquisar na escola em que trabalho as possibilidades de usos dessa modalidade educacional.

Foi assim que, diante das inquietações vindas a partir dos resultados dos alunos do nono ano do Ensino Fundamental II, em Matemática, no primeiro bimestre de 2009,

⁴ Adotamos o uso da expressão *produtoresconsumidores* a partir do referencial teórico de Alves (2008), sobre as pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Na mesma perspectiva em que não separamos o espaço e o tempo, compreendemos que somos a um só tempo produtores e consumidores de mídia. A concepção de produtor e consumidor em Certeau (2009) está além da ideia binária de que os consumidores assimilam passivamente aquilo que os produtores produzem. A diferença se coloca na forma como cada um se apropria do produto, por meio de táticas e de estratégias. O produto dos consumidores é dado pelos usos atribuídos.

⁵ Adotamos o uso da expressão *dentrofora* a partir do referencial teórico de Alves (2008), sobre as pesquisas nos/dos/com os cotidianos. A mesma concepção de não separação nos remete ao uso da expressão *dentrofora* para reforçarmos a ideia de que não podemos separar a vida cotidiana da vida escolar.

com 84% da turma com média inferior à média da escola, surgiu a ideia, junto ao professor de Matemática, de se rever o conteúdo do primeiro bimestre através de aulas de apoio online na modalidade síncrona.

Introduzir o ambiente virtual de aprendizagem na escola, como possibilidade de rever um conteúdo anteriormente apresentado, significou uma tentativa de mobilizar os alunos em torno de situações motivadoras, procurando favorecer a adesão à aprendizagem através de uma realidade já conhecida e dominada pelo aluno. Entendemos ambiente virtual de aprendizagem a partir do referencial de Santos (2002), quando afirma: *um ambiente virtual é um espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem potencializando assim, a construção de conhecimentos, logo, a aprendizagem*. Procuramos, portanto, a possibilidade de diálogo entre as *artes de fazer*⁶ dos alunos e as *estratégias*⁷ estabelecidas pela escola.

Dessa experiência resultou minha monografia, um estudo de caso etnográfico. O objeto problema a que tentei responder foi: a utilização da educação online para a realização do resgate de conteúdo de Matemática para alunos do nono ano do Ensino Fundamental II favorece a ressignificação da aprendizagem?

O trabalho abordou as mudanças trazidas para o universo escolar diante das novas tecnologias, a realidade hoje vivida pelos alunos em seu cotidiano e de que forma as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) influenciam os processos de ensino e aprendizagem; observei as possibilidades de interação entre alunos e alunos e entre alunos e professor e de que forma essa interação poderia contribuir para a reconstrução da aprendizagem e, concluo o trabalho fazendo uma análise do recurso do bate-papo como grande diferencial na reconstrução da aprendizagem dos alunos.

O quadro a seguir mostra parte de um diálogo entre professor e alunos, evidenciando o recurso do bate-papo como interface de interação, favorecendo a participação dos alunos:

⁶ Certeau, M. *A invenção do cotidiano: as artes do fazer*. Petrópolis: Vozes, 2009. A expressão artes de fazer, nessas circunstâncias, delimitam as táticas dos praticantes, que realizam operações de usos. “As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um “golpe”, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos.” (CERTEAU, 2009, p.96)

⁷ Certeau, M. *A invenção do cotidiano: as artes do fazer*. Petrópolis: Vozes, 2009. Por estratégias compreendemos aquilo que é da ordem do instituído, nesse caso, as normas, as regras, delimitadas pela escola, bem como toda a organização curricular. “As estratégias são, portanto, ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas de discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem.” (CERTEAU, 2009, p. 96)

14 May 2009, 14:14:16, BM: paulinho eu não entendi as propriedades operatórias que vc colocou aqui..
tão complicadas..
14 May 2009, 14:14:41, DC: concordo com a bruna
14 May 2009, 14:15:07, teste1: Galera ,vamos lá
14 May 2009, 14:15:29, teste1: qual é a primeira
14 May 2009, 14:21:40, teste2: quando tem dois números dentro do radical, podemos separar o em dois
radicais
14 May 2009, 14:22:32, teste2: a raiz índice n de ab é igual a raiz índice n de a vezes a raiz índice n de b
14 May 2009, 14:23:10, teste2: vale para a divisão tb

Quadro 1.0 – Diálogo entre professor e alunos

Motivada pela potência da educação online e as possibilidades de usá-la como forma de aproximação da cultura juvenil móvel, cursei no primeiro semestre de 2010, como Disciplina Isolada do Mestrado em Educação da UERJ, a Disciplina Tópicos Especiais em Educação Online, ministrada pela professora Edméa Oliveira dos Santos, ampliando os estudos relativos à cibercultura e à docência online. No mesmo ano ingressei no Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura, participando das discussões teóricas que envolvem a cibercultura e sua relação com os espaços formais e não formais de aprendizagem.

Na Disciplina Tópicos Especiais em Educação Online discutimos, por meio de aulas presenciais e de fóruns de discussões, a educação online como fenômeno da cibercultura e não como uma evolução da educação a distância e, de que forma esta pode potencializar as atividades pedagógicas e comunicacionais *dentrofora* da escola/universidade. Numa perspectiva de pesquisa formação, vivenciamos na prática, as discussões sobre interatividade e interação, como mostra a tela a seguir:

Re: Fórum de discussão" De que educação online estamos falando?"
 por Aline Weber - sexta, 12 março 2010, 16:28

Dentro dessa lógica de quem ensina e quem educa, gosto muito da ideia de Alfredo Veiga Neto, que nos concebe como condutores naquilo que temos mais conhecimento, desta forma, não há sempre um único condutor. Podemos então entender que educação é a condução dos recém-chegados, e no caso das tecnologias digitais, os professores são os recém-chegados, o que pode tornar essa relação professor - tecnologia digital- aluno tão tensa. Perceber as interfaces digitais como espaços formativos é sem dúvida um desafio para os professores, pois precisam libertar-se da ideia de disciplinarização, de limites territoriais e caminhar em busca de mais compartilhamento. Nesse sentido, acredito no potencial transformador da pesquisa-formação, onde é possível estabelecer uma relação dialógica entre teoria e prática. Por enquanto é só!

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Re: Fórum de discussão" De que educação online estamos falando?"
 por Rosemary Santos - sexta, 12 março 2010, 18:00

Oi, Aline! 😊

Interessante quando você fala "Podemos então entender que educação é a condução dos recém-chegados, e no caso das tecnologias digitais, os professores são os recém-chegados, o que pode tornar essa relação professor - tecnologia digital- aluno tão tensa."

Esses recém-chegados somos nós(eu) os chamados imigrantes digitais, aqueles que tiveram que se apropriar desses novos usos dos dispositivos tecnológicos. Um imigrante digital é aquele que não nasceu na era digital, entretanto se fascinou pelas novas tecnologias e tenta adaptar-se às suas exigências, enquanto os alunos são chamado de nativos digitais. Um nativo é quem que nasceu na era digital, das Webs (1.0, 2.0 e 3.0), da linguagem dos computadores, dos jogos de videogames, do mp3, da mobilidade.

Os jovens nativos digitais, em virtude do contexto tecnológico em que vivem, têm comportamentos e atitudes características que os diferenciam dos jovens das gerações anteriores.

Talvez por isso, essa relação tensa que você fala 😊

Bjs
 Rosemary

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Quadro 2.0 – Interface do fórum de discussão da Disciplina Tópicos Especiais em Educação Online

Os fóruns de discussão da disciplina Tópicos Especiais em Educação Online, assim como o recurso do bate-papo utilizado nas aulas de apoio de Matemática, potencializaram a construção do conhecimento em rede, ampliando os significados de *ensinaraprender* num novo *espaçotempo*.

Discussões sobre as possibilidades de convergência entre atividades presenciais e atividades online, dentro do currículo, emergiram para mim como alternativa a um currículo linear, estanque, preordenado, dirigido e organizado pelo professor, levando em consideração o contexto sociotécnico vivenciado pelos jovens contemporâneos, os jovens da comunicação em rede.

Dentro desse contexto de mobilidade e conectividade, surgiu a necessidade e o interesse em pesquisar quais poderiam ser os usos de dispositivos móveis dentro da universidade e suas potencialidades para ampliar a construção do conhecimento em rede, para além da lógica dos laboratórios de informática, fixos num determinado *espaçotempo*.

A mobilidade, tendência internacional, como objeto de estudo de diversas pesquisas, ainda encontra pouco espaço nas pesquisas nacionais, como aponta o artigo *Um panorama da pesquisa sobre aprendizagem móvel (m-learning)*, apresentado no encontro anual da ABCiber, 2011, elaborado a partir da base de dados Scopus. No

Brasil, somente sete artigos foram localizados na base, revelando que a aprendizagem móvel ainda vem sendo pouco explorada no país enquanto campo de pesquisa.

Compreendemos a mobilidade e o uso dos dispositivos móveis, via tecnologias digitais em rede, como forma de potencializar a educação online, do ponto de vista de uma inclusão cibercultural (Silva, 2010), para além da inclusão digital, uma vez que não é suficiente ter acesso às tecnologias digitais para estar imerso na cibercultura, é preciso de autoria para a construção de uma prática cibercidadã, que ocorre nos diversos *espaçostempos* da cidade, tornando-se interface de comunicação e cultura.

Assim, a pesquisa a ser desenvolvida no Mestrado em Educação, na UERJ, dentro da linha de pesquisa Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais, dentro do Grupo de Pesquisa Docência na Cibercultura: Laboratórios de Informática, Computadores Móveis e Educação Online terá como objetivo pesquisar e criar, junto a professores e alunos da disciplina de didática, da graduação em pedagogia, possibilidades de usos e práticas pedagógicas, por meio da mobilidade, da convergência das mídias, da conectividade sem fio, na atual fase da cibercultura, nos *espaçostempos* da cidade.

2 A cibercultura em tempos de redes sociais e mobilidade - A contextualização de outros *espaçostempos*

Ao abordar os usos e práticas pedagógicas a partir dos dispositivos móveis via tecnologias digitais em rede, o objeto de pesquisa que se coloca é *em que medida a mobilidade dada pelas redes telemáticas sem fio podem ser utilizadas dentro de um contexto educativo, entendendo que esse contexto se dá dentrofora da universidade, principalmente nos espaçostempos da cidade.*

Diferentemente da sociedade industrial, estamos numa sociedade estruturada pelo conhecimento em rede, a partir da potência comunicacional da internet: estamos na sociedade em rede, expressão cunhada por Castells (2010), para designar uma “sociedade em rede por ser constituída por redes em todas as dimensões fundamentais da organização e da prática social” (p. II). Essas redes podem organizar-se de forma horizontal, por meio da internet e da comunicação sem fio, dando à virtualidade a dimensão da realidade contemporânea.

Criar práticas pedagógicas nessa sociedade em rede é reconhecer as mudanças existentes no cotidiano da cultura juvenil, é reconhecer que os avanços tecnológicos se encontram no simples ato de comunicar-se, dentro e fora da universidade, estando presente em todo um sistema de relações, como afirma Castells:

As origens e as trajetórias das maiores mudanças tecnológicas são sociais. A aplicação da tecnologia está determinada, como está socialmente determinado o efeito retroativo das consequências sociais de suas aplicações. Uma vez que temos supostos esses pontos fundamentais, penso que ainda é importante centrar-se sobre os efeitos específicos desta revolução tecnológica na estrutura social para entender o novo surgimento do sistema social (CASTELLS, 1995, p. 11).

Se as maiores mudanças tecnológicas são sociais, cabe pensar, também, de que forma, dentro do contexto da disciplina de didática, podemos investir em práticas pedagógicas de inclusão cibercultural, aproximando universidade e cidade por meio das tecnologias digitais em rede. Concordamos com Pretto (2012) que:

Os espaços para a educação devem ser pensados de forma a compreender o que são os processos formativos, qual o papel dos conteúdos nesses processos e que outros elementos, além daqueles formais da escola instituída, precisam estar contemplados em um projeto de educação para um país, estado ou cidade. (PRETTO, 2012, p.)

É no fazer cotidiano que os projetos se desenvolvem, dando corpo a práticas pedagógicas que contribuem para um projeto de educação maior. Se pensarmos no cenário sociotécnico contemporâneo, precisamos levar em consideração a intensa presença das tecnologias digitais em rede, presentes em *espaçostempos* que por si só educam, de tal forma que não podemos criar práticas pedagógicas descoladas do tempo em que vivemos, correndo o risco de criarmos um abismo entre a cultura juvenil contemporânea e o fazer pedagógico.

Nesse sentido, não há projeto que se sustente sem a clareza da concepção de educação que lhe dá forma, no caso específico da universidade e da disciplina de didática, na qual criaremos nossas práticas, compreendemos o currículo além de um grupo de matérias ou conteúdos a serem cumpridos. Pensamos na emergência de dialogar com outros *espaçostempos* que educam, na perspectiva de que o currículo não é constituído somente a partir de disciplinas, reconhecidas pela delimitação de seu campo de atuação, oferecendo uma visão particular da realidade, mas principalmente pela mutirreferencialidade.

A organização do *espaçotempo* nos espaços formais de aprendizagem não combina com as demandas de aprendizagem contemporâneas, que exigem um olhar multirreferencial para a constituição do currículo. Dessa forma, afirma Santos:

Falta uma visão mais abrangente na produção e socialização de saberes e conhecimentos nos espaços de aprendizagem, sobretudo nas instituições formais. Tanto as escolas básicas quanto as instituições de ensino superior estão cada vez mais sendo questionadas neste século que se iniciou sob o signo emergente da “sociedade da informação”, da “sociedade em rede”, da “era digital” ou da “cibercultura”.

Um olhar multirreferencial nesse projeto nos vai exigir o diálogo permanente entre universidade, práticas pedagógicas, cidade e tecnologias digitais em rede, articulando saberes que tecem a cotidianidade, trazendo à cena da pesquisa um questionamento epistemológico, desafio constante. Vemos a emergência, em diversos contextos, de atividades (presenciais e/ou online), de cursos, atividades culturais, artísticas, religiosas, esportivas, comunitárias, que ganham relevância social como práticas de construção do conhecimento.

Compreendemos assim que a educação vai além dos muros das instituições ditas educativas, ela se constitui na chamada sociedade em rede, em todos os *espaçotempos* que, potencializados pelas tecnologias digitais em rede, se tornam interface de comunicação, cultura e educação.

O ciberespaço, que dá lugar a essa comunicação em rede, segundo Lévy (2005), “é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (p. 32), que se configura como um espaço de construção de conhecimento coletivo abrigando um conjunto de seres humanos, fazendo surgir uma nova cultura: a cibercultura, entendendo cultura como um espaço no qual diferentes grupos sociais “brigam” por legitimar suas significações, um jogo de poder.

Ao pensarmos na liberação do polo emissor⁸, percebemos que cada praticante conectado pode a qualquer tempo e hora colaborar, cocriar e manifestar os seus interesses, desejos, subjetividades. Essa possibilidade muda a relação dos praticantes estabelecida em rede, uma relação de igualdade, horizontalidade, onde é possível a co-autoria na produção de conteúdos em rede. Diferentemente das mídias de massa, também podemos pensar que a Web 2.0 contribui para o entendimento de que não existe

⁸ “As mídias de função pós-massiva, por sua vez, funcionam a partir de redes telemáticas, em que qualquer um pode produzir informação, “liberando o pólo da emissão, sem necessariamente haver empresas e conglomerados econômicos por trás. [...] O produto é personalizável e, na maioria das vezes, insiste em fluxos comunicacionais, bi-direcionais (todos-todos), diferente do fluxo unidirecional (um-todos) das mídias de função massiva.” (LEMOS, 2007, p.125)

uma hierarquia entre as culturas humanas, sendo a cibercultura um espaço de diálogo, na medida em que todas as culturas são equivalentes do ponto de vista epistemológico e antropológico.

A cibercultura, entendida como movimento social e cultural propagado pelo ciberespaço, tem como princípios a interconexão, as comunidades virtuais, a inteligência coletiva. Assim, ao pesquisar os usos dos dispositivos móveis computadores móveis na universidade, é preciso ter a compreensão de que estamos diante de uma forma de comunicação interativa, comunitária, em que os interlocutores são atores.

Para Lemos (2003), a cibercultura, marcada pelas tecnologias digitais, mediante a conexão generalizada, ou seja, a interconexão de computadores, via internet, inicialmente fixa e, agora, cada vez mais móvel, faz florescer novas formas de subjetividade, favorecendo o diálogo, a inteligência coletiva, a comunicação recíproca, interativa, em que os interlocutores são atores, para além do indivíduo, pois, como afirma Lévy: “Quando deixamos de manter a consciência individual no centro, descobrimos uma nova paisagem cognitiva, mais rica. Em particular, o papel das interfaces e das conexões de todos os tipos adquire uma importância fundamental” (2005, p. 173).

Pensar os usos e práticas dos dispositivos móveis conectados em rede, junto aos alunos de didática, numa perspectiva de inclusão cibercultural, tem sua relevância na medida em que é o *espaçotempo* da realidade em que se está inserido, ou seja, onde ela se dá, que inventa seu próprio modo de fazer e assim também suas possibilidades de mudança. Nesse sentido, precisamos pensar as práticas criadas pelos sujeitos dentro da realidade na qual estão inseridos, imersos em suas subjetividades.

Desse modo, torna-se relevante, hoje, pensar em quem são, o que fazem e como interagem nossos praticantes, emergentes de uma nova geração, diferente das anteriores, sujeitos que são a um só tempo consumidores e produtores de mídia, protagonistas de uma navegação interativa no ciberespaço.

É nesse ciberespaço⁹ que se desenha um novo tipo de leitor, segundo Santaella (2009), o leitor imersivo, “aquele que navega entre nós e conexões alineares pelas arquiteturas líquidas dos espaços virtuais” (p. 31).

⁹ Entendemos ciberespaço “como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida

Nesse sentido, é fundamental refletir sobre como a universidade têm desenvolvido atos de currículo para esse leitor imersivo, que, diferentemente dos leitores contemplativos e moventes (SANTAELLA, 2009), são hipertextuais. Como afirma Bauman (2001), para se operar no mundo, em vez de se ser por ele operado, é preciso entender como o mundo atua. Portanto é fundamental compreender esse novo perfil cognitivo do leitor imersivo.

O quadro 2.2, estruturado a partir da leitura do livro *O perfil cognitivo do leitor imersivo*, organizado para a disciplina **Redes Sociotécnicas e Currículos Online**, ministrada pela Professora Dra Edméa Oliveira dos Santos, no PROPED/UERJ, apresenta de forma sintética as principais diferenças trazidas por Santaella (2009) ao pesquisar as habilidades perceptivas e cognitivas dos usuários do ciberespaço. Nessa pesquisa, de grande importância para a compreensão e elaboração de atos de currículo implicados com a inclusão cibercultural, são apresentados três tipos de leitores, traduzidos pelas mudanças relativas ao hábito de ler, como afirma Santaella:

“Do mesmo modo que o contexto semiótico do código escrito foi historicamente modificando-se, mesclando-se com outros processos de signos, com outros suportes e circunstâncias distintas do livro, o ato de ler foi também se expandindo para outras situações. Nada mais natural, portanto, que o conceito de leitura acompanhe essa expansão.” (SANTAELLA, 2009, p. 17)

Assim temos o leitor contemplativo, que é aquele característico da idade pré-industrial, que surge no Renascimento e se estende até metade do século XIX. É o leitor meditativo do livro impresso, com imagens fixas. O leitor movente é o leitor do mundo que começa a se organizar em movimento, surgido a partir das mudanças ocasionadas pela Revolução Industrial, impulsionado pelo crescimento das cidades. O terceiro tipo de leitor, o imersivo, é o que habita as redes, os espaços virtuais, os territórios informacionais, *aquele que navega entre nós e nexos construindo roteiros não lineares, não sequenciais* (SANTAELLA, 2009, p.37).

Esse leitor imersivo, possui um perfil próprio, definidor de um modo de estar no ciberespaço, que também guarda diferenças, a partir da forma como se relaciona com o ciberespaço, desde o início da navegação, a busca por sites, a escolha de percurso, a intenção hipertextual, a possibilidade de estar em várias interfaces simultaneamente, definindo três tipos de leitores imersivos, a partir de suas características cognitivas: o novato, o leigo e o experto.

em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização.” (LÉVY, 2005, p.92)

O navegador experto é aquele que realiza sua navegação a partir de estratégias globais, com um processo de elaboração nas ações que pretende executar, controlando a sua navegação. O navegador leigo usa o ciberespaço ainda por ensaio e erro, através de operações superficiais, buscando compreender os signos que encontra em sua navegação, tentando atribuir-lhos significado. Já o leitor novato é aquele que realiza sua navegação com muita hesitação, escolhendo os procedimentos a serem utilizados com muita cautela. *Nesse sentido, quanto mais a prática é executada, mais o desempenho se aperfeiçoa.* (SANTAELLA, 2009, p. 71)

Lévy (2005), define duas atitudes de navegação opostas, a “caçada”, onde a busca pela informação se dá de forma mais precisa e a “pilhagem”, onde a navegação ocorre de forma a nos fazer derivar de site em site. Ambas, entretanto, podem ser consideradas, de acordo com os tipos de leitores que Santaella (2009) identifica, características dos leitores imersivos.

Conhecer as atitudes de navegação de docentes e discentes é fundamental para compreender como se operam tais ações *dentrofora* da universidade, numa perspectiva formativa, promovendo atos de currículo que possam colocar em interação os leitores expertos, novatos e leigos.

Torna-se primordial para essa pesquisa estar imerso no cotidiano dos alunos, buscando articular o saber científico da modernidade ao saber cotidiano da pós-modernidade, tendo como referência a utilização, pelos alunos, da Web 2.0, em suas diversas potencialidades, compreendendo que o ciberespaço é hoje o espaço cotidiano mais habitado por jovens em rede.

A universidade deve se integrar à realidade da cibercultura, como forma de não perder o contato com as novas gerações e de se tornar obsoleta como espaço de socialização, mediante a realização de aprendizagens significativas, nas quais o aluno constrói, modifica, diversifica, expande e estabelece relações que enriquecem seu conhecimento e proporcionam crescimento por meio de uma verdadeira inclusão cibercultural.

Para melhor compreender os usos dos dispositivos móveis no cotidiano da universidade, pretendemos dialogar com Certeau, observando como a universidade, em suas peculiaridades, inventa e reinventa as possibilidades do fazer curricular, entendendo que há maneiras de se fazer, de se utilizar, a partir de uma determinada realidade e das relações que ali se estabelecem.

Em Certeau (2009), encontramos os fundamentos para uma pesquisa das práticas dos cotidianos que, para além da ciência moderna, busca compreender como as pessoas em ato produzem ciência. A pesquisa no cotidiano da universidade, entendendo-se cotidiano como “espaço no qual se realizam as articulações entre as macroestruturas sociais e os fazeres, relativamente autônomos e adequados às circunstâncias, dos sujeitos sociais reais” (BARBOSA, 2005, p. 63), representa uma busca de compreensão das táticas e usos que alunos e os professores implementam no seu fazer pedagógico.

A partir do conhecimento da realidade como ela é e não como gostaríamos que fosse, podemos pensar em articular os usos dos dispositivos móveis com propostas de novos usos, ressignificando práticas já instituídas e ampliando os atos de currículo a partir da formação para novos usos e possibilidades, em que as práticas curriculares sejam ao mesmo tempo formadoras e objetos de teorização.

Assim, a questão principal da pesquisa, *em que medida a mobilidade dada pelas redes telemáticas sem fio podem ser utilizadas dentro de um contexto educativo, entendendo que esse contexto se dá dentrofora da universidade, principalmente nos espaçostempos da cidade*, suscita outras questões relevantes, a serem abordadas:

- Como as noções de espaço e lugar são redimensionadas pelas tecnologias digitais em rede?
- De que forma, essas mesmas noções de espaço e lugar, afetadas pelas tecnologias digitais em rede, modificam também as noções de aprendizagem, fazendo emergir a noção de aprendizagem ubíqua?
- De que modo os alunos da disciplina de Didática, da licenciatura em Pedagogia na UERJ, estabelecem relações comunicacionais e formativas com discentes e docentes via dispositivos móveis?
- Que atos de currículo e práticas pedagógicas podem ser criadas, junto aos alunos da disciplina de Didática, da licenciatura de Pedagogia na UERJ, fazendo dialogar os *espaçostempos* da cidade por meio das tecnologias digitais em rede, via dispositivos móveis?

3.1 Mobilidade e conectividade

A cultura da mobilidade nos acompanha há muito tempo, não é um fenômeno da pós-modernidade, apesar de ter se intensificado na modernidade, principalmente com o desenvolvimento dos transportes, dos meios de comunicação, existe desde os primeiros

movimentos de nomadismo. Para Urry (2007) existe no mundo moderno uma acumulação de movimento análoga à acumulação de capital, a repetição do movimento e da circulação torna possível a repetição de uma diversidade de sistemas de mobilidade, como por exemplo, os transportes. Assim, na medida em que avançamos na contemporaneidade, esse sistema de mobilidade vai ganhando novas características, como por exemplo, o grande deslocamento de pessoas ao redor do mundo, tratando de uma mobilidade física.

A mobilidade da informação, por meio das tecnologias digitais em rede, se deu principalmente pelo advento da digitalização, um fluxo digitalizado de informações, transformando átomos em bits (Negroponte, 1996). Santaella (1997) afirma que vivemos um momento de revolução da informação e comunicação, chamado de revolução digital, onde os dígitos tratam toda e qualquer informação. Digitalizados, os dados, sejam eles da ordem que forem, atravessam oceanos e tecem a complexa rede do ciberespaço, anunciado pela internet.

Vivemos um momento de total integração entre homem e máquina, como diz Santaella (1997), um processo de co-evolução entre homens e agenciamentos informáticos, que nos obriga a pensar de que forma os dispositivos móveis contribuem para um novo tipo de coletividade, híbrida, inaugurando uma antropologia outra, como nos sugere Augé (2010), uma antropologia da mobilidade ou uma sociologia outra, como sugere Urry (2009), uma sociologia da mobilidade. Nesse contexto, de forma análoga, poderíamos pensar também em outra educação, a educação da mobilidade, que contemplaria em seus *espaçostempos* a mobilidade como uma produção cultural.

Nessa perspectiva, percebemos em diversos autores, de diversas áreas, uma tendência em observar nosso mundo por meio de uma lente menos estável e mais fluída, dando à mobilidade a dimensão de movimento, novas representações e possibilidade de práticas diversificadas. Que nosso mundo é móvel é visível, mas quem é móvel e de que maneira? Existem desigualdades nesse contexto de mobilidade? Não podemos desvincular a concepção de mobilidade de uma inclusão cibercultural, efetiva da inserção de todos nessa cultura, uma vez que os usos dos dispositivos móveis criam novas práticas sociais, criando novos espaços, denominados por Lemos (2008) de territórios informacionais.

Segundo Santaella (2010), as concepções de lugar, espaço e mobilidade estão diretamente associadas à concepção de territórios informacionais, de Lemos (2008). É nesse sentido que Santaella (2010) afirma que não há como pensar lugar separadamente

de espaço e de mobilidade, assim como não há consenso na compreensão de ambos. Os territórios informacionais são “áreas de controle do fluxo informacional digital em uma zona de intersecção entre o ciberespaço e o espaço urbano” (LEMOS, 2007, p. 128). Dessa forma, lugar e espaço são noções que assumem um papel central para compreendermos a cultura contemporânea, uma vez que os dispositivos móveis nos permitem emitir, circular e estar em movimento a um só tempo.

A mobilidade propicia então às práticas pedagógicas, além da desvinculação do acesso às tecnologias via laboratório de informática, a imersão nesse universo cibercultural, transformado por uma nova relação com o espaço e com o tempo, promovendo uma nova forma de estar em sociedade, permitindo, dessa maneira, que o aluno se movimente carregando dados e informações.

Para tanto, é preciso dimensionar a infraestrutura que dá suporte à conexão, sem a qual, não existe possibilidade de que os praticantes naveguem em rede. Assim segundo Pretto (2012), há necessidade de um Plano Nacional de Banda Larga (PNBL) que viabilize o acesso à rede, este deve chegar para todos como diz a letra da música de Gilberto Gil, do álbum *Banda Larga Cordel* (2008): *ou se alarga essa banda e a banda anda, mais ligeiro pras bandas do sertão, ou então não, não adianta nada, banda vai, banda fica abandonada, deixada para outra encarnação.*

Através do quadro abaixo, segundo dados da Teleco – Inteligência em Telecomunicações¹⁰, observamos que os usuários de internet, no Brasil, se concentram na faixa de usuários com renda correspondente a dez salários mínimos ou mais, evidenciando a desigualdade no acesso à rede.

%	PNAD 2005	2005*	2006*	2007*	2008	2009	2010
até 1 SM	-	4%	5%	12%	10%	16%	16%
1 SM - 2 SM	12%	8%	11%	21%	22%	30%	31%
2 SM - 3 SM	25%	15%	20%	38%	37%	46%	45%
3 SM - 5 SM	42%	26%	34%	51%	52%	61%	56%
5 SM - 10 SM	55%	55%	59%	68%	65%	72%	76%
10 SM ou mais	21%	24%	28%	34%	81%	79%	72%

¹⁰ Ver dados na URL: http://www.teleco.com.br/internet_usu.asp

Quadro 2.3 – Usuários de Internet por Faixa de Renda

Nesse sentido, a conectividade, o acesso à internet é fundamental, sem o qual a mobilidade perde sua razão. O acesso à rede pode potencializar a prática pedagógica, a formação de docentes e discentes, pois permite:

- Transcender o espaço da sala de aula para fora dos muros da escola.
- O uso de diversos objetos de aprendizagem, interfaces variadas e informações em rede.
- A interatividade a partir de uma comunicação menos hierarquizada, em que não há distinção entre emissor e receptor.
- Formação de outras comunidades e redes sociais.

Estamos, como afirma Urry (2007), diante de um novo paradigma, o paradigma da mobilidade, que traz novos contornos às Ciências Sociais, a partir do qual, a flexibilidade no uso dos dispositivos móveis *dentrofora* da universidade pode favorecer a comunicação dialógica entre diversos *espaçostempos*, criando-se potencialmente, por meio das tecnologias móveis uma rede de comunicação entre universidade e cidade, numa interface criadora de conhecimento e cultura.

Diferentemente da compreensão de tecnologia como ferramenta, acreditamos que os usos dos dispositivos móveis, com acesso à internet, podem promover uma integração curricular para além da concepção dicotômica disciplinar, fazendo com que esses dispositivos, muito mais que tecnologias digitais em rede a serviço da educação, sejam formas de cultura e comunicação.

4 Currículo e formação: de que práticas estamos falando?

Entendemos, em nossa pesquisa, que não podemos separar a discussão sobre formação de qualquer relação significativa com o currículo (Macedo, 2011), uma vez que as práticas formativas emergem de uma concepção curricular, não podendo estar restritas às questões de um programa curricular, tentando romper com uma hierarquização na relação com o conhecimento. Assim, entendemos que para criar junto

aos discentes atos de currículo e atos de formação, precisamos partir de uma abordagem multirreferencial, na qual a ciência é entendida como mais uma ciência e não, a ciência. Segundo Ardoino (1998), o conceito de multirreferencialidade contempla nos espaços de aprendizagem:

[...] uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vistas, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referenciais distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos (ARDOINO, 1998, p. 24).

Numa perspectiva multirreferencial, o objeto é complexo¹¹, não pode estar separado do seu contexto histórico e social, sendo necessária sua compreensão a partir da dimensão daquilo que é tecido junto, por meio de uma leitura plural de seus praticantes, buscando, numa perspectiva dialógica, construir-se e desconstruir-se a cada momento, sem verdades e certezas absolutas. Ainda de acordo com Ardoino:

A abordagem multirreferencial vai, portanto, se preocupar em tornar mais legíveis, a partir de uma certa qualidade de leituras (plurais), tais fenômenos complexos (processos, situações, práticas sociais, etc.). Essas óticas (psicológica, etnológica, histórica, psicossocial, sociológica, econômica, etc.) tentarão olhar esse objeto sob ângulos não somente diferentes, mas sobretudo outros. Assumindo, a cada vez, rupturas epistemológicas (ARDOINO, 1998, p. 37).

A partir do que nos traz Ardoino, o olhar sobre as práticas curriculares relacionadas aos usos dos dispositivos móveis, para a compreensão do cotidiano, deverá levar em consideração os processos de formação em múltiplos *espaçostempos*, bem como as apropriações feitas por alunos e professores, para além do instituído.

Nesse contexto, compreendemos o currículo como *espaçotempo* de construção de saberes, superando a lógica de que o conhecimento se constrói de forma ordenada e linear, valorizando um saber único. Com a possibilidade de mobilidade inserida no currículo, o espaço para a aprendizagem passa a poder ser todo e qualquer espaço, rompendo inclusive com o espaço físico da universidade, ocupando um tempo outro, como aponta Santos (2004):

¹¹ O objeto das Ciências Sociais é complexo. MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

A noção de espaço de aprendizagem vai além dos limites do conceito de espaço/lugar. Com a emergência da “sociedade em rede”, novos espaços digitais e virtuais de aprendizagem vêm se estabelecendo a partir do acesso e do uso criativo das novas tecnologias da comunicação e da informação. Novas relações com o saber vão-se instituindo num processo híbrido entre o homem e a máquina, tecendo teias complexas de relacionamentos com o mundo (SANTOS, 2004).

Ampliando a noção de *espaçotempo* de aprendizagem, podemos também tentar superar um currículo designado à universidade pela lógica da modernidade, em que predomina o racionalismo cartesiano, dicotômico, em que a cada disciplina é atribuído um *espaçotempo*, desde a organização do currículo até a organização da sala de aula. Nessa lógica, o uso dos dispositivos móveis conectados em rede, pode favorecer a integração dos diversos saberes, numa perspectiva não somente dialógica, mas multirreferencial.

A organização do *espaçotempo* nos espaços formais de aprendizagem não combina com as demandas de aprendizagem contemporâneas, com a mobilidade, conectividade e com as práticas dos leitores imersivos¹², exigindo um olhar multirreferencial para a constituição do currículo.

Numa concepção multirreferencial, na cibercultura trazemos a centralidade da cultura para nosso entendimento de currículo, partindo do pressuposto de que é na/com a heterogeneidade que se fazem os atos de currículo¹³, sendo este um espaço de construção dos praticantes. Dessa forma, encontramos nas táticas de Certeau (2009) uma possibilidade de olhar sobre os usos desses dispositivos não somente como aquilo que foi instituído, mas como apropriação, no sentido dos usos que lhe são atribuídos pelos praticantes.

Para além do racionalismo cartesiano, polarizado e dicotômico, propomos nesta pesquisa uma articulação entre prática/teoria/prática, refletindo sobre as contribuições do conhecimento científico acumulado e do conhecimento comum nas pesquisas das Ciências Sociais.

A ciência social é por natureza uma ciência subjetiva e, como tal, exige a compreensão de seus autores/fenômenos sociais¹⁴ a partir de uma epistemologia

¹² Santaella. L. O perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2009

¹⁴ Referimo-nos a autores sociais a partir da definição de autor em Ardoino (1998, p. 28): “[...] o autor é, realmente, o fundador, o criador, até mesmo o genitor; seja como for, aquele que se situa e que é explicitamente reconhecido pelos outros como estando na origem de [...]”.

diferente daquela utilizada pelas Ciências da Natureza. Entendemos que a totalidade do real pesquisado não pode ser reduzida à soma de suas partes, o real é complexo.

Nesse sentido, Morin (2007) afirma que precisamos do paradigma da complexidade para superar o cientificismo da ciência moderna, em que conhecer significava quantificar, medir, em que o rigor científico estava diretamente relacionado ao rigor das medições. Aquilo que não era quantificável não tinha relevância para a ciência.

A complexidade surge como possibilidade de compreender o real na dimensão daquilo que é tecido junto, levando em consideração que a ciência não pode estar separada de seu contexto histórico e social. Assim, no dizer de Morin:

A ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias e entre tipos de conhecimentos. Isto é, tudo se entrecruza, se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém a unidade do “complexus” não destrói a variedade e diversidade das complexidades que o teceram (MORIN, 2010, p. 206).

Podemos então, concordar com Santos (2009), para quem vivemos um tempo de perguntas fortes e respostas fracas. É um momento de transição paradigmática. E é nesse contexto de transição paradigmática que esta pesquisa procurará promover a horizontalidade na relação entre os diversos saberes.

A partir dessa concepção de horizontalidade entre os saberes, entendemos a ciência como mais uma referência e não, a referência, na produção dos saberes, trazendo para a pesquisa uma abordagem multirreferencial, por meio de uma leitura plural de seus autores/fenômenos sociais, buscando olhares além do da ciência moderna. É nessa perspectiva que poderemos dialogar com nossos autores/fenômenos sociais a partir de um ponto de vista que o constrói e desconstrói a cada momento.

5 A pesquisa nos/dos/com os cotidianos e a multirreferencialidade: articulando saberes

Nesta pesquisa, pretendemos *tecer a quotidianidade do agir*, potencializada por uma comunicação interativa, não unidimensional, a partir da variedade das práticas tecidas *dentrofora* da escola. Para isso, a complexidade se faz presente, na medida em que ao pesquisar o cotidiano nossa intenção de pesquisa volta-se ao holístico, já que não se pode conhecer as partes sem se compreender o todo. Com efeito, temos que:

A multirreferencialidade não quer, a partir daí, absolutamente, fornecer uma “resposta” à complexidade constatada com a qual permanece intimamente ligada, ou tornar sua leitura dirigida, por assim dizer, mas constitui muito mais o apelo deliberado através da pluralidade de olhares e de linguagens, reconhecidos como necessários à compreensão dessa suposta complexidade (emprestada ao objeto), de um questionamento epistemológico, atualmente imprescindível nessas áreas, antecessor de toda operacionalização de métodos e dispositivos (ARDOINO, 1998, p. 41).

Nosso olhar sobre o praticante, a partir da compreensão do cotidiano, deverá levar em consideração os processos de formação de nossas subjetividades, em múltiplos *espaçostempos*. É nessa perspectiva que a pesquisa-formação encontra-se como possibilidade de articulação entre a produção do saber científico e a produção do saber cotidiano, a partir da lógica de que formamos e também somos formados a partir de nossas pesquisas.

Para pesquisar e criar práticas pedagógicas a partir dos dispositivos móveis, utilizaremos os referenciais da pesquisa-formação baseada nas abordagens de pesquisa-ação em Barbier, para quem “a pesquisa-ação obriga o pesquisador de implicar-se” (BARBIER, 2007, p. 14), de forma a entender que as Ciências Sociais são, em sua essência, ciências de interação entre sujeito e objeto.

O estar implicado¹⁵ traduz-se na ideia de que a pesquisa em Ciências Sociais não permite a separação dicotômica entre pesquisador e autor/fenômeno social. O papel do pesquisador então não é trabalhar sobre os outros, mas com os outros.

A narrativa, utilizada como dispositivo de pesquisa, possibilitará o mergulho nos/dos/com os cotidianos como forma de se poder *narrar* a própria prática, permitindo que os praticantes do cotidiano reinventem suas artes de fazer, a partir da indagação apresentada por Nóvoa (2000): por que é que fazemos o que fazemos em sala de aula?

“Narrar a vida e literaturizar a ciência” (ALVES, 2008, p. 43) parece ser o grande desafio ao pesquisador que se propõe estar junto com o outro, pois, como completa Alves:

[...] nos é indispensável uma nova maneira de escrever para chegar a todos a que precisamos falar, em especial os próprios praticantes dos cotidianos, para lhes dizer o que vamos

¹⁵ A expressão *estar implicado*, vem da pesquisa-ação em Barbier (2007), para quem “a pesquisa-ação obriga o pesquisador de implicar-se. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também implica os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo.”(BARBIER, 2007, p. 14)

compreendendo ao estudar, com eles, suas ações e seus conhecimento, em um movimento que Santos (1989) chamou de segunda ruptura epistemológica. A este movimento chamei, com algumas dúvidas, narrar a vida e literaturizar a ciência (ALVES, 2008, p. 43).

É nesse *devoir cotidiano* que emergirão as noções subsunçoras¹⁶ desta pesquisa, que num primeiro momento estão balizadas por questões de pesquisas anteriores, por reflexões, por leituras e, principalmente, por subjetividades multirreferenciadas.

Podemos, nesse momento de intenção de pesquisa, destacar algumas categorias para as quais emergirão as noções subsunçoras, que, ao longo de um percurso, poderão tomar outros contornos a partir do contato com o campo pesquisado: mobilidade, conectividade, atos de currículo e de formação e inclusão cibercultural.

Para compreender as noções subsunçoras emergentes, pretendemos utilizar os seguintes dispositivos¹⁷ de pesquisa: entrevistas dialogadas, observação participante, criação de atos de currículo e formação, dispositivos que aproximem pesquisador da realidade cotidiana a ser pesquisada, produção de pistas/indícios, narrativas de docentes e discentes, produção de dispositivos cujo foco está no processo da pesquisa e não em seu produto. Pretendemos contribuir para a compreensão da realidade como ela é e de que forma podemos ser coautores dessa realidade numa perspectiva de pesquisa-formação, a partir de um plano de trabalho aberto e flexível, revendo constantemente os achados de pesquisa.

Então, mais uma vez cabe o entendimento de que, do ponto de vista teórico-metodológico, não existe cisão; teoria e método estão de tal forma implicados que por vezes se confundem, como afirma Morin: “Aqui, a teoria não é nada sem o método, a teoria quase se confunde com o método ou, melhor, teoria e método são os dois componentes indispensáveis do conhecimento complexo. O método é a atividade pensante do sujeito” (2010, p. 337).

Inacabado, assim entendo esse projeto de pesquisa, que precisa ir a campo para continuar seu percurso, no sentido de que é na relação com o próprio meio que rotas e caminhos são vistos e revistos.

¹⁶ Recorremos a Santos para compreender o conceito de noções subsunçoras. “As noções subsunçoras são as categorias analíticas, frutos da análise e interpretação dialógica entre empiria e teoria num processo de aprendizagem significativa” (SANTOS, 2005, p. 153).

¹⁷ Entendemos dispositivo, a partir de Ardoino, como “uma organização de meios materiais e/ou intelectuais, fazendo parte de uma estratégia de conhecimento de um objeto” (1998, p. 37)

6 Cronograma

Atividade	2011	2012
1 Inscrição em disciplina	X	X
2 Revisão de literatura	X	X
3 Construção do quadro teórico	X	X
4 Projeto-piloto	X	
5 Projeto de pesquisa	X	
6 Pesquisa de campo	X	X
7 Análise, elaboração e produção da dissertação	X	X
8 Apresentação da pesquisa ao Comitê de ética		
9 Revisão textual e correções	X	X
10 Defesa		X

Referências bibliográficas

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas:** sobre redes de saberes, Rio de Janeiro: DP *et A*, 2008.

AUGÉ, M. **Não lugares:** introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas (SP): Papirus, 2010.

_____. **Por uma antropologia da mobilidade.** Maceió: EDUFAL: UNESP, 2010

BARBIER, R. **A pesquisa-ação.** Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

BARBOSA, J. G. (org.) **Multirreferencialidade nas ciências e na educação.** São Carlos: EdUFSCar, 1998.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade,** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

_____. **A sociedade em rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura.** São Paulo: Paz e Terra, 2010.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LEMOS, A. (org.). **Cidade digital: portais, inclusão e redes no Brasil.** Salvador, EDUFBA, 2007.

_____. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea,** Porto Alegre: Sulina, 2010.

_____. Cidade e mobilidade: telefones celulares, funções pós-massivas e territórios informacionais. **Revista Matrizes**, n. 1, out. 2007.

LEMOS, A.; JOSGRILBERG, F. (orgs.). **Comunicação e mobilidade: aspectos socioculturais das tecnologias móveis de comunicação no Brasil.** Salvador: EDUFBA, 2009.

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno.** São Paulo: Ática, 1991

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática,** São Paulo: Editora 34, 2001.

_____. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 2005.

LYOTARD, J.-F. **A condição pós-moderna.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MACEDO, R. S. **Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercristica.** Salvador: EDUFBA, 2007.

_____. **Atos de currículo formação em ato? Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação.** Ilhéus: Editus, 2011.

- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- _____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- NEGROPONTE, N. **A vida digital**. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.
- NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1995.
- OLIVEIRA, I. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP *et A*, 2005.
- PRETTO, N. de L. **Uma escola com/sem futuro**. Campinas (SP): Papyrus, 1996.
- SANTAELLA, L. **A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade**. São Paulo: Paulus, 2010.
- _____. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.
- _____. **O perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2009.
- SANTOS, E. Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.11, n. 17, p.113-122, jan.-jun., 2002.
- _____. **Educação online: cibercultura e pesquisa formação na prática docente**. Tese de Doutorado. Salvador: FAGED – UFBA, 2005. Orientador Prof. Dr. Roberto S. Macedo
- SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**, São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, março 2008, p. 11-43.
- SILVA, M. **Sala de aula interativa**. São Paulo: Loyola, 2010.
- _____. Inclusão Digital: algo mais do que ter acesso às tecnologias digitais. In: Rangel, Mary e Freire, Wendel (orgs) **Ensino-aprendizagem e comunicação**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2010.
- SILVA, M.; SANTOS, E. (orgs.) **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006.
- URRY, J. **Mobilities**. Cambridge: Polity Press, 2007.