



IX Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil

“Educação e Contemporaneidade” 17 a 19 de setembro de 2015

ISSN 1982-3657

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM CONTEXTOS DE CIBERCULTURA: UM OLHAR SOBRE PIBID NA UFS E UESB

SOCORRO APARECIDA CABRAL PEREIRA

EIXO: 14. TECNOLOGIA, MÍDIAS E EDUCAÇÃO

O presente trabalho discute a importância da imersão de práticas de formação de professores no contexto da Cibercultura, a partir do projeto de Iniciação a Docência na UFS e da UESB, tendo como objetivo possibilitar espaços online de discussão e socialização dos dilemas e soluções vivenciadas pelos bolsistas na sua itinerância inicial da docência. Utilizamos as interfaces do ambiente moodle, principalmente o fórum por potencializar debates aprofundados sobre as temáticas do PIBID e a rede social facebook que tem permitido aos bolsistas serem autores e co- autores da produção do conhecimento. Concluímos que não é mais possível na sociedade atual pensar em propostas de formação, que não se estruture no uso dos dispositivos tecnológicos capazes de promover a interatividade, a comunicação bidirecional, a aprendizagem colaborativa, a autoria e coautoria.

Introdução

O cenário contemporâneo, caracterizado pelos avanços tecnológicos, tem nos desafiado a vivenciar uma nova relação com a informação, principalmente no que diz respeito à velocidade com que essas informações circulam, gerando momentos de incerteza no contexto mais amplo da sociedade e, de forma particular, nas instituições educacionais. As tecnologias da informação e comunicação (TIC) vêm possibilitando a emergência de novas atitudes, novos valores e troca de saberes, exigindo de nós habilidade para compreender melhor essa realidade e a buscar soluções em sintonia com os problemas do nosso tempo.

De forma mais específica, esse cenário de mudanças traz novos desafios à formação profissional e à formação de professores, que requer melhor qualificação para se vivenciar a dinâmica social, principalmente em relação à mutação contemporânea do saber na sociedade atual. Lévy (1999, p. 157) salienta que “pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira”. Nessa perspectiva, acreditamos numa perspectiva de formação baseada na pesquisa, partindo do pressuposto de que é a partir das problemáticas vivenciadas na sala de aula e na instituição que os profissionais de educação farão uma análise individual ou coletiva do seu trabalho e buscarão mudanças pertinentes com o seu contexto tendo a prática como ponto de partida e de chegada.

Sob esse prisma, propostas de trabalho com a formação de professores precisam implementar inovações em sintonia com as necessidades contextualizadas dos sujeitos, em dialogia com uma cosmovisão aberta à desordem, à multiplicidade cultural, à reflexão ético-política, por meio da crítica social do conhecimento e do conhecimento educacional e tecnológico. Nesse sentido, o presente artigo apresenta algumas reflexões acerca da formação inicial de professores no contexto do Pibid a partir das experiências desenvolvidas nos cursos de pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e da Universidade Federal de Sergipe (UFS) - Campus Itabaiana. A opção por relatar as experiências dessas duas instituições se deve ao fato de serem experiências que trazem o uso dos dispositivos tecnológicos, das culturas digitais e das interfaces da cibercultura e como elementos estruturantes da prática pedagógica em todos os momentos da formação.

Alguns pressupostos para as práticas de formação

De acordo com Nóvoa (2004), as propostas de formação de professores precisam pautar-se em três categorias fundamentais: a *autoformação*, em que o sujeito forma-se a si próprio, por meio de uma reflexão sobre seus percursos pessoais e profissionais; a *hetero-formação* que acontece na relação estabelecida com os pares, pautando-se sempre num trabalho conjunto em sintonia com sentimentos e emoções e por meio das coisas (cultura, técnica, artes etc.), além da sua compreensão crítica e reflexiva de todo o processo, que seria a *eco-formação*.

Josso (2004) também põe em evidência a formação experiencial e destaca a importância da narrativa neste percurso, pois ela permite explicitar a singularidade e perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida. Em sintonia com as narrativas, a autora destaca a importância do ato de pesquisar, pois acredita que este possibilitaria aos aprendentes o desenvolvimento da sua criatividade, habilidade, capacidade de avaliação, comunicação e negociação.

A dimensão da pesquisa, no processo de formação, contribui com a elaboração de novos questionamentos e a constante necessidade de saber e compreender, de forma mais ampla, os fenômenos vivenciados. Igualmente, colabora com a criação de novas estratégias para o enfrentamento das problemáticas colocadas pela prática, de forma mais eficaz.

Em sintonia com a pesquisa, a reflexão é pauta emergente na formação de professores, pois a mesma possibilita aos sujeitos, tomarem decisões frente à utilização dos novos conhecimentos na sua prática, rompendo com a perspectiva de treinamento de habilidades ou receituário de técnicas.

Nesse sentido, torna-se relevante a discussão sobre os saberes docente como elementos fundamentais na constituição das práticas de formação. Tardif (2002) reconhece que é pela mobilização e articulação entre diferentes saberes que o fazer docente vai sendo tecido. Entretanto, percebemos uma clara desvalorização do saber produzido pelos professores no seu contexto de trabalho, onde o destaque fica a cargo dos saberes da formação profissional, dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, que são incorporados à prática docente, sem serem pelos docentes produzidos e formalizados.

Charlot (2000, p. 60) afirma que para pensarmos sobre a temática dos “saberes” precisamos compreender o homem enquanto sujeito de saber que se confronta com a pluralidade das relações que o homem mantém com o mundo. Assim, a aquisição dos saberes asseguraria certo domínio sobre o mundo, possibilitando maior comunicação entre os sujeitos, e conseqüentemente sua partilha, tornando-o mais independente e seguro. Compreendemos que o conceito de saber está estritamente ligado à noção de relação. Uma relação com o mundo, com os sujeitos e consigo mesmo.

Dessa forma, rejeita-se uma concepção de saber pautada unicamente nos pressupostos da filosofia clássica, que define a essência do homem apenas pela razão, excluindo as emoções, paixões etc. Charlot (2000, p. 60) destaca sobre este tópico: “trata-se na verdade de cortar todos os vínculos do sujeito com o mundo, para conservar apenas um: a relação do sujeito enquanto razão com o saber enquanto ideia”. As pesquisas sobre o ensino que tinham como foco essa concepção reduziam o saber a “processos mentais (representações, crenças, imagens, processamento de informações, esquemas etc.) cujo suporte é a atividade cognitiva do indivíduo” (TARDIF, 2002, p.40).

Nesse sentido, é que os docentes produzem os saberes experienciais para dominar e compreender melhor a sua prática, criando e improvisando novas soluções num contexto de diversas interações. Em suas investigações sobre essa questão, Tardif (2002) ressalta que os saberes da experiência permitem aos professores uma reinterpretção dos outros saberes, a partir das reais necessidades de sua prática, descartando o que ele considera inútil e retraduzindo o que lhe serve na dinâmica do trabalho.

A presença das culturas digitais nas práticas de formação

Desde meados da década de 1990 uma grande transformação, sem antecedente, foi iniciada a partir do desenvolvimento e inserção das tecnologias da informação e comunicação (TIC) ou tecnologias digitais nas sociedades. Aliado a este desenvolvimento tecnológico surge a interligação destas tecnologias em redes digitais que potencializam a construção de novas formas dos sujeitos agirem, se comunicarem, produzirem e atuarem no seu meio social e para além dele. Estes novos formatos sociotécnicos são denominados por muitos autores como cultura digital ou cibercultura. Para Amadeu (2009, p. 67/68), a cultura digital

é a cultura que nasce no interior, e a partir da expansão das redes digitais. [...] É um fenômeno que se utiliza da metalinguagem digital, da capacidade de recombinação de arquivos, da capacidade de retrabalho de toda a produção

simbólica. [...] Quando você pensa em cultura digital e cibercultura, necessariamente você está pensando num fenômeno que se relaciona com as redes.

Na visão de Lemos (2003a, p. 12), a cibercultura destaca-se “como a forma sócio- cultural que emerge da relação simbiótica, entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 70”

Nesse sentido, a cibercultura configura-se como a cultura contemporânea, haja vista que já vivenciamos as tecnologias da informação e comunicação no dia a dia, tais como o uso do celular, tablet, notebook, smartphone, caixas eletrônicos, a arte eletrônica, a música eletrônica, votação eletrônica, a educação *on-line*, dentre inúmeras outras.

Entendemos a cultura digital no sentido mais amplo e por esta razão preferimos utilizá-la no plural, pois o que “denominando aqui de culturas digitais ou cibercultura são as formas de usos e apropriações dos espaços virtuais feitas pelos sujeitos culturais” (LUCENA; OLIVEIRA, 2014, p. 38).

Nessa perspectiva, o cenário contemporâneo, caracterizado pelos avanços tecnológicos, tem nos desafiado a vivenciar uma nova relação com a informação e com a construção de conhecimentos que circulam em redes digitais utilizando diferentes linguagens que se combinam e recombina. Esse cenário de mudanças traz novos desafios à formação profissional e, em especial, à formação de professores, que requer melhor qualificação para se vivenciar a dinâmica social, principalmente em relação à mutação contemporânea do saber na sociedade atual. Segundo o autor, a aprendizagem constante, a troca de saberes e a produção de conhecimentos são características fundamentais na organização do trabalho na sociedade contemporânea.

Sob esse prisma, a formação docente, cuja base está na implementação de propostas de ensino, tanto presencial como a distância, mediadas pelas TIC, no que tange à aprendizagem de novos conhecimentos, deve emergir das necessidades contextualizadas dos sujeitos, em dialogia com uma cosmovisão aberta à desordem, à multiplicidade cultural, à reflexão ético-política, por meio da crítica social do conhecimento e do conhecimento educacional.

Nessa perspectiva a crescente inserção das TIC, na sociedade contemporânea bem como nas escolas, potencializa a construção de práticas de formação que utilizem as culturas digitais nas suas dinâmicas formativas. Para tanto, é fundamental considerar nestas práticas a inclusão dos saberes da experiência, adquiridos pelos sujeitos nos diferentes espaços sociais e profissionais, de forma a valorizar a participação de cada indivíduo, no intuito de que esses conhecimentos sejam integrados e mobilizados enriquecendo culturalmente a todos. Como forma de garantir o cumprimento dessas finalidades, a academia teria um papel fundamental em relação à orientação e ao reconhecimento dessas experiências, utilizando todo o potencial do ciberespaço nos processos educativos (LÉVY, 1999).

Por isso, há a necessidade de substituir uma concepção de profissionalismo baseada numa visão tecnicista, que implementa inovações prescritas, por uma visão de profissional que participe do processo de inovação e mudança. É indispensável que o profissional da educação assuma a autoria do seu trabalho, tomando decisões educativas, éticas e morais, tendo o contexto coletivo como cenário determinante, rompendo com a dimensão meramente técnica e unidirecional da formação, rumo à outra ótica de abordagem profissional sintonizada com os desafios contemporâneos. Esse desafio se torna ainda mais urgente diante do cenário sociotécnico da cibercultura, que possibilitou a emergência da educação *on-line*, e o surgimento de ambientes virtuais de aprendizagem como espaços plurais de formação docente, o que requer um professor muito mais atuante no seu percurso formativo.

Contribuindo para a discussão dessa questão, encontramos em Imbernón (2005) a reflexão sobre a profissão docente diante dos desafios da denominada sociedade globalizada, do conhecimento ou da informação, evitando uma formação baseada nos pressupostos da racionalidade técnica, aonde a transmissão do conhecimento se dá mediante a aplicação mecânica de receitas e intervenções, oferecidas a partir de fora, geralmente pelo grupo de acadêmicos e pesquisadores universitários, bem como por especialistas que assumem funções administrativas de planejamento e controle no sistema educacional.

Percebemos, nessa análise, uma preocupação com a superação do tecnicismo, pois esta perspectiva pauta-se na ideia de que os profissionais resolvem seus problemas mediante a aplicação de técnicas e teorias propostas pelos especialistas. Na realidade, ao final do repertório proposto como solução para as demandas da prática, o profissional não sabe como resolver as problemáticas emergentes do seu contexto de trabalho. Assim, em uma sociedade que traz como base o desafio da formação permanente, a perspectiva tecnicista torna-se reducionista, porquanto não dá conta de acompanhar a mutação contemporânea do saber, mediante a velocidade da informação.

Nesta conjuntura, é imperioso que os profissionais reflitam criticamente sobre a sua prática e produzam conhecimento frente às constantes transformações vivenciadas. A dinâmica de formação precisa estar sincronizada com as TIC, com vistas a contribuir com a produção de conhecimento e cultura, já que a lógica do digital potencializa a troca, a discussão coletiva e o estabelecimento de vínculos entre os participantes. É com esta perspectiva que realizamos as atividades

pedagógicas no Pibid com os alunos bolsistas e as supervisoras das escolas vinculadas ao programa.

A itinerância metodológica do Pibid

As questões discutidas nesse contexto promovem indagações constantes: Qual o perfil do profissional contemporâneo? Como as experiências inovadoras no campo das políticas públicas de formação forjam a articulação escola e universidade? Como dinâmicas de formação no contexto das culturas digitais potencializam uma formação mais colaborativa em rede?

Gatti (2011), em sintonia com autores como Souza (2006), Gatti e Nunes (2008), Zeichner (2010), assinala a problemática da formação inicial, principalmente em relação à falta de sintonia entre os componentes curriculares acadêmicos e a formação docente na escola. Para a autora, o que se deve buscar é uma alternância contínua de articulação entre escolas e universidades.

É nesse contexto que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) criou por meio do decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 o Pibid, que estabelece no art. 1º como finalidade desse programa “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira”. As bases legais do Pibid, além do citado decreto, são as leis nº 9.394/1996 e a nº 12.796/2013.

O Pibid é uma política pública formulada a partir de uma questão problematizadora que é a necessidade de investimentos mais eficazes na formação inicial, visando entre outros objetivos inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Como política pública, tem como objetivo produzir inovações na articulação entre escolas e universidade. De acordo com a portaria nº 096 de 18 de julho de 2013, que apresenta o regulamento do Pibid no seu anexo I – capítulo I – disposições gerais, art. 3º “Os projetos apoiados no âmbito do PIBID são propostos por instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das IES”. Desta forma, espera-se que os projetos propostos tenham plena articulação entre a escola e a universidade oportunizando a ambas as instituições o aprimoramento de saberes, conhecimentos e competências.

Os cursos de pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e a Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB) participam do Pibid e apesar das diferenças regionais, políticas e curriculares as duas instituições desenvolvem as atividades de formação dos supervisores e bolsistas de iniciação à docência (ID) de forma semelhante, utilizando dispositivos tecnológicos e interfaces virtuais como elementos que estruturam e permeiam as práticas pedagógicas.

O trabalho realizado por meio do Pibid, utilizando as tecnologias, vem oportunizando excelentes contribuições no que diz respeito à formação dos bolsistas envolvidos, pois insere e aproxima os mesmos ao contexto educacional, permitindo a reflexão dos dilemas do contexto escolar. A linha de ação do subprojeto de pedagogia nos anos iniciais do ensino fundamental propõe uma imersão teórica, com reflexões e estratégias metodológicas de estudo para melhor compreensão da cultura escolar. São realizadas nos encontros presenciais rodas de estudos, resenha crítica de artigos e livros que contribuíram significativamente para a formação docente. Estas discussões foram também ampliadas nas interfaces virtuais dos *blogs*, *facebook*, *whatsApp* e *Moodle* entre outros espaços comunicacionais disponibilizados nas redes.

Dentre as ações mencionadas como meio de reflexões e trocas de aprendizagens, compreende-se também que a compreensão e a utilização das culturas digitais é de suma importância para a formação dos licenciandos. De acordo com o Anexo II do subprojeto de pedagogia fica clara a relevância das reflexões sobre as tecnologias na proposta:

Oportunizar a análise sobre as mudanças sócio - política - culturais mais gerais ocorridas, no cenário contemporâneo no campo da educação, com ênfase nas tecnologias digitais, buscando articular a formação de uma postura crítica, diante das mudanças do mundo atual, com, uma práxis ativa, propositiva e dinâmica. Esperamos que os discentes possam planejar estratégias de ensino aprendizagem integrando as tecnologias em situações de aprendizagem que levem os alunos à construção do conhecimento, à criatividade, ao trabalho colaborativo a partir das demandas de cada ciclo. (ANEXO II, 2013, p.2)

Desta forma, foram realizadas reflexões no ambiente virtual *Moodle* e *facebook*, criado especificamente para as ações formativas como meios potencializadores para a formação dos bolsistas de iniciação à docência, por compreender que o ambiente dispõe de meios favoráveis para a construção e a troca de conhecimentos. Pereira (2008, p.95) salienta que o

Moodle é um software livre que permite “modificar ou desenvolver novos módulos, corrigir erros e resolver problemas”. Nesse sentido, observamos que o *Moodle* possibilita uma flexível organização da sua estrutura, com isso, fica evidente que o mesmo pode ser pensado/organizado como um meio pedagógico potencializador para a construção do conhecimento. Sendo assim, trazemos a análise da experiência possibilitada por esse espaço sociotécnico. Assim, nas ações do Pibid tanto na UFS como na UESB, utilizamos inicialmente as interfaces dos *Moodle* como um espaço propulsor para reflexões, bem como para a interatividade entre os bolsistas.

Nos ambientes da UESB e UFS, foram utilizadas interfaces para a produção de conteúdos como livro, wikis e páginas e as interfaces de comunicação síncrona – o *chat* – e assíncrona – fórum e diário. Entretanto, como ressalta Ferraz (2009, p. 150) “o que mais importa não são as interfaces em si, mas o que os sujeitos podem fazer com/a partir delas”, pois muitas vezes conseguimos realizar atividades criativas e dinâmicas com uma interface que dispõe de poucos recursos. A interface glossário, por exemplo, tanto pode ser usado simplesmente como um minidicionário de termos, como pode ser também uma rica produção colaborativa utilizando diferentes linguagens como imagética, audiovisual, hipertextual, sonora etc.

Em todas as ações formativas do Pibid, priorizamos a interatividade com os bolsistas para a produção de conhecimentos que servissem de base estrutural para a realização das oficinas nas escolas. Cabe destacar o que entendemos por interatividade e como a utilizamos constantemente nas atividades do programa.

A interatividade nas interfaces virtuais

O sistema clássico de comunicação, pelo qual estamos imersos, é organizado na seguinte lógica: emissor-mensagem-receptor. Essa órbita comunicacional é seguida de maneira fixa, garantindo ao emissor o domínio e a regulação da mensagem, restando ao receptor o papel de ouvir a mensagem de forma passiva e sem levantar suas hipóteses, opiniões sobre determinado assunto.

Silva (2002) aponta a possível transformação dessa tríade comunicativa fixa, sugerindo a mudança de posicionamento do receptor frente à informação e das suas possibilidades de interação, isto é, agora o receptor enxerga a mensagem como conteúdos manipuláveis, na qual lhe é possível modificar, reorganizar, expor suas intenções.

Nesse novo sistema de comunicação, no qual tanto emissor e receptor exercem papéis importantes na mensagem, é que surge o conceito de interatividade. Silva (2013), por sua vez, compreende que espaços propícios à interatividade, o emissor-receptor-mensagem mudam de papel, firmando que o emissor não emite mais no sentido que se entende habitualmente. Ele não propõe mais uma mensagem fechada, ao contrário, oferece um leque de possibilidades, que coloca no mesmo nível, conferindo a elas um mesmo valor e um mesmo estatuto. O receptor não está mais em posição de recepção clássica.

Segundo Primo (2007), o fluxo linear das informações se fundamenta na transmissão linear e consecutiva de informações e na superioridade do emissor. Já a interação valoriza a dinamicidade do processo, onde todos os participantes são atuantes na relação. Desta forma, este autor nos propõe uma nova reflexão sobre dois tipos de interação: a mútua e reativa. A primeira permite uma interação criativa, aberta, de verdadeiras trocas, em que todos os agentes experimentam uma evolução de si na relação e da relação propriamente dita, já a interação reativa se caracteriza por uma forte roteirização e programação fechada que prende a relação em estreitos corredores, onde as portas sempre levam a caminhos já determinados a priori.

No *Moodle*, tanto da UFS como da UESB, os espaços do fórum e *chats* possibilitaram uma interação mútua, pois permitiram um diálogo aberto, dinâmico e flexível, no sentido de a mensagem ser ressignificada ao longo dos debates travados entre os sujeitos. Os fóruns de discussão foram utilizados no programa como um espaço rico e propulsor para a interação e conseqüentemente para a troca de saberes, permitindo uma extensão de estudo e reflexão dos temas estudados presencialmente nas rodas de estudo. Sendo assim, o fórum é um meio potencializador para a aprendizagem, pois permite a interatividade contínua dos participantes, pois, todos têm voz, é um ciclo de trocas. No contexto do programa, o fórum permitiu a troca de conhecimentos e reflexão, em que todos os participantes foram atuantes na comunicação.

Nessa perspectiva, observamos a emergência da interação mútua, que segundo Pereira (2008, p.73) “rompe-se então com a ideia de que a soma de ações individuais de cada integrante é responsável pelo processo de interação, e acredita-se na análise a partir das relações mantidas entre os participantes”, sendo seu fluxo dinâmico e em desenvolvimento.

O *chat* é uma interface síncrona que possibilita que os participantes se comuniquem em tempo real no sentido todo-todos. Percebemos que na nossa experiência formativa o fórum e o *chat* contribuem significativamente para potencializar o conhecimento, as trocas e construções coletivas do saber na iniciação à docência. Como assevera

Almada (2013), o fluxo das informações torna-se contínuo e multidirecional, com todos os participantes acrescentando ideias, modificando aquelas já estabelecidas, reconfigurando saberes; potencializa-se a troca e não a mera soma de experiências, o que enriquece, modifica e oportuniza a produção dos novos conhecimentos.

Contudo, vale ressaltar que o *chat* nem sempre funciona adequadamente no *Moodle* por instabilidade do servidor do ambiente e/ou pela baixa velocidade da conexão à internet. Por esta razão, optamos também por utilizar a rede social *facebook* pelo fato desta rede ser acessada constantemente por todos os participantes e em diferentes dispositivos móveis notebooks, smartphones e tablets, possibilitando a utilização de *chats* de forma mais constante e estável.

Outro motivo que nos levou a utilizar o *facebook* nas atividades formativas foi o fato de podermos colocar os bolsistas no centro do processo de formação, possibilitando a eles serem autores e coautores das produções e conhecimentos. Apesar das interfaces do *Moodle* possibilitarem interatividade o ambiente apenas pode ser editado pelo administrador do curso, ou seja, o professor. Nas redes sociais, todos têm as mesmas condições e possibilidades de interagir, produzir e disseminar conhecimentos uma vez que a relação é horizontal. É importante que os alunos sejam encorajados desde a sua formação inicial a serem autores, pois precisarão construir suas atividades, conteúdos, sentidos e significados na sua prática pedagógica. O exercício de produzir deve ser algo constante na atividade docente, sejam reflexões, pesquisas, ações, projetos etc. De acordo com Santaella (2007), para se construir conhecimento é preciso que antes os sujeitos tenham acesso às informações para que possa assimilá-las, filtrá-las, administrá-las e transformá-las em algo que seja compartilhado com o contexto. Os grupos criados no *facebook* tiveram esta finalidade em fazer com que os bolsistas se autorizassem a curtir, produzir e compartilhar conteúdos, opiniões, reflexões e conhecimentos.

Segundo Pereira (2008, p.77), a comunicação bidirecional “critica uma comunicação unidirecional que separa emissor de receptor, posicionando-se numa perspectiva de que não há mais emissor nem receptor, pois todo emissor é um receptor e vice-versa”, ou seja, é ciclo de trocas e construções. Esta comunicação bidirecional foi amplamente vivenciada nos grupos criados no *facebook*.

Algumas considerações

Os pontos destacados nesse artigo são apenas aspectos preliminares de duas experiências, ainda em andamento, desenvolvidas com bolsistas de ID do Pibid em duas universidades diferentes e distantes geograficamente (1 na Bahia e outra em Sergipe), mas muito próximas nas perspectivas teórico-metodológicas quanto às ações formativas necessárias à formação inicial docente. Para nós, as tecnologias e as culturas digitais precisam estruturar as práticas pedagógicas e isso somente será possível quando os docentes estiverem inseridos na cibercultura compreendendo e habitando os espaços sociotécnicos como mais um espaço de aprendizagens, produção e colaboração.

Os ambientes virtuais de aprendizagem e as redes sociais contribuem para potencializar o conhecimento, pois apresentam interfaces de comunicação que reverberam práticas inovadoras, propositivas e dinâmicas, emergindo a interatividade, colaboração no processo do trabalho. Sendo assim, podemos afirmar que a experiência que os bolsistas de ID tiveram nas interfaces do *Moodle* e do *facebook* foram significativas para a sua formação, bem como para a sua reflexão, por possibilitar um trabalho diferente, dinâmico, criativo e colaborativo.

As dificuldades e atividades bem sucedidas, realizadas pelos bolsistas de ID nas escolas, foram compartilhadas nos ambientes virtuais gerando debates, reflexões e produção de novas ações mais consistentes e fundamentadas. Além do *Moodle* e *facebook* cada bolsista tinha seu próprio *blog* que era utilizado como diário de bordo para expor suas aprendizagens, angústias e descobertas. A interface *blog* é mais um dispositivo de formação importante utilizado nas experiências com o Pibid; entretanto esta é outra discussão que iremos aprofundar posteriormente, pois alguns *blogs* ainda estão em processo inicial de construção.

Por fim, o que queremos ressaltar com nossas experiências formativas é que as tecnologias e as interfaces da cibercultura não são meramente “ferramentas” ou “recursos” a serem utilizados para ilustrar ou motivar os alunos. Não é possível mais pensar em uma formação, seja ela inicial ou continuada, que não se estruture no uso dos dispositivos tecnológicos capazes de promover a interatividade, a comunicação bidirecional, a aprendizagem colaborativa e a autoria e coautoria. Pensar a formação docente nessa perspectiva e pensar para além do papel de professor é pensar em formar um ser atuante, conectado com o seu e outros tempos e espaços, articulador de diferentes saberes e linguagens, produtor e disseminador de informações e conhecimentos e principalmente que busca formar outros cidadãos.

REFERÊNCIAS

- AMADEU, S. Economia da cultura digital. In.: SAVAZONI, Rodrigo; CONH, Sergio (Orgs). **Cultura Digital. br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2009/09/cultura-digital-br.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2014.
- ALMADA, D. **A educação na cibercultura**. Disponível em: <<http://moodle.uesb.br/mod/book/view.php?id=13697>>. Acesso em: 15 out. 2013.
- CHARLOT, B.. **Da relação com o saber**. Elementos para uma Teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FERRAZ, O. Tecendo saberes na rede: o moodle como espaço significativo de leitura e escrita. In: ALVES, L.; BARROS, D.; OKADA, A. (Orgs.). **Moodle: estratégias pedagógicas e estudos de caso**. Salvador: EDUNEB, 2009.
- GATTI, B. A.a; SÁ, E. S. de; ANDRÉ, M. E. D. de A.. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.
- GATTI, B. A.; NUNES, M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional – formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.
- JOSSO, M.. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LEMOS, A. e CUNHA, P. (Orgs.). **Olhares sobre a Cibercultura**. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2003.
- LÉVY, P.. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LUCENA, S.; OLIVEIRA, J. M. A. Culturas digitais na Educação do Século XXI. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. Aracaju: Edufs, v. 14, n. 14, p. 35-44, set/dez. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/revtee/issue/current/showToc>> Acesso em: 17 mar. 2015.
- NÓVOA, A. Por uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educación*. nº 350. Ano 2009. Espanha. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/revista-deeducacion> . Acesso em: 24 ago. 2014.
- PEREIRA, S. A. C. **Sabres Docentes em Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Dissertação de Mestrado, 2008. UFBA.
- PRIMO, A. **Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.
- SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- SOUZA, D. T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento de incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2006.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TORRES, A. A.; SILVA, M. L. da R da. O ambiente moodle como apoio a educação a distância. In: 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, Recife: UFPE, 2008. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Aline-Albuquerque-Torres-e-Maria-Luzia-Rocha.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.
- ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, Maria Teresa e ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Professora-pesquisadora uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Recebido em: 04/07/2015

Aprovado em: 05/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: