

Formação docente: práticas pedagógicas que mobilizam o pensar sobre o currículo

Teacher education: pedagogical practices that mobilize the thinking about the curriculum

Formación docente: prácticas pedagógicas que movilizan el pensar acerca del currículo

Maria Elisabete Bersch

Universidade do Vale do Taquari - Univates

bete@univates.br

<https://orcid.org/0000-0002-5455-4995>

Eliane Schlemmer

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

elianeschlemmer@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8264-3234>

RESUMO

Este artigo apresenta e analisa o processo de formação continuada docente desenvolvido no contexto do projeto “A CIDADE COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM: games e gamificação na constituição de espaços de convivência híbridos, multimodais, pervasivos e ubíquos para o desenvolvimento da cidadania” junto a quatro escolas públicas de dois municípios do Rio Grande do Sul. A pesquisa tem como objetivo investigar a potencialidade da constituição de espaços de convivência híbridos e multimodais na formação continuada de professores, tendo em vista a ressignificação de práticas pedagógicas perante os desafios e necessidades de aprendizagem das culturas digitais e híbridas. Propõe a reconfiguração de espaços e tempos de formação, integrando múltiplas ações como encontros presenciais, atividades desenvolvidas no Facebook e Whatsapp, oficinas que integram estudantes e professores no desenvolvimento de projetos de aprendizagem gamificados. A metodologia da pesquisa, de abordagem qualitativa, segue princípios do método cartográfico de pesquisa-intervenção proposto por Passos, Kastrup e Tedesco, sendo o processo cartografado nos múltiplos espaços-tempos que o constituem. Como resultado parcial, destacamos que os movimentos propostos pelos docentes nas práticas pedagógicas por meio de projetos de aprendizagem gamificados desafiaram a ampliar a discussão sobre currículo. Além disto, os projetos desenvolvidos nas escolas em

decorrência do processo de formação docente favoreceram o engajamento e autonomia dos estudantes em relação a seus percursos de aprendizagem.

Palavras-chave: Formação docente. Projetos de aprendizagem. Gamificação.

ABSTRACT

This paper presents and analyzes the process of teachers' continuing formation developed in the context of the project "THE CITY AS A LEARNING SPACE: games and gamification constituting hybrid, multimodal, pervasive and ubiquitous coexistence spaces for developing citizenship" together with four public schools in two cities of Rio Grande do Sul. The research aims to investigate the potentiality of constituting hybrid and multimodal coexistence spaces in teachers' continuing formation observing the resignification of the pedagogic practices in front of the challenges and needs of learning in hybrid and digital cultures. It proposes the reconfiguration of spaces and time of formation interacting with multiple action as physical meetings, activities developed at Facebook and WhatsApp, integrative workshops for students and teachers, which develop projects of gamified learning. The research method is a qualitative approach and follows principles of the cartographic method of investigation-intervention proposed by Passos, Kastrup and Tedesco and the process is mediated by this method on the multiple spaces-times that constitute it. As partial results, we highlight that the movements proposed by the teachers in the pedagogic practices by means of gamified learning projects defied the expansion of the discussion about this curriculum. Besides that, the project developed at schools due to the process of teachers' formation favored students' engagement and autonomy in relation to their learning trajectories.

Keywords: Teacher education. Learning projects. Gamification.

RESUMEN

Este artículo presenta y analiza el proceso de formación continuada docente desarrollada en el contexto del proyecto "LA CIUDAD COMO ESPACIO DE APRENDIZAJE: juegos y ludificación en la construcción de los espacios de convivencia híbridos, multimodales, penetrante y ubicuo para el desarrollo de la ciudadanía" junto a cuatro escuelas públicas de dos ciudades de Rio Grande do Sul. La investigación tiene por objetivo investigar la potencialidad de la constitución de espacios de convivencia híbridos y multimodales en la formación continuada de profesores, teniendo en cuenta la resignificación de las prácticas pedagógicas ante los desafíos y necesidades del aprendizaje en culturas digitales e híbridas. Propone la reconfiguración del espacio y tiempos de formación, integrando múltiples acciones como encuentros presenciales, actividades desarrolladas en Facebook y WhatsApp, talleres que integran estudiantes y profesores en el desarrollo de proyectos de aprendizaje ludificados. La metodología de la investigación, de abordaje cualitativa, sigue principios del método cartográfico de la investigación-intervención propuesta por Passos, Kastrup y Tedesco, siendo el proceso cartografiado en los múltiples espacios-tiempos que le constituyen. Como resultado parcial, señalamos que los movimientos propuestos por los docentes en las prácticas pedagógicas a través de proyectos de aprendizaje ludificados desafiarán la ampliación acerca del currículo. Además, los proyectos desarrollados en las escuelas debido al proceso de formación docente favorecerán el compromiso y autonomía de los estudiantes en relación a sus trayectorias de aprendizaje.

Palabras clave: Formación de profesores. Proyectos de aprendizaje. Gamificación.

Introdução

A qualidade da educação brasileira, em especial, da educação básica, tem sido tema recorrente em discussões presentes nas mídias, nos espaços educacionais e de pesquisa e no âmbito das decisões sobre políticas públicas. Resultados alcançados pelos estudantes brasileiros em avaliações internacionais, bem como os dados do censo escolar, alertam para a urgência de (re)inventar os processos educacionais escolarizados. Um modelo de escola gestado e consolidado em outra época, e que mantém características que não atendem mais as ansiedades e necessidades das culturas atuais.

Em 2014, foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação (PNE) brasileiro. Dentre os temas que merecem destaque neste documento, cujo objetivo é qualificar a educação escolarizada do país, encontram-se a formação de professores e as interfaces entre a educação e as tecnologias digitais. Das 20 metas, duas dedicam-se exclusivamente a pensar a formação docente. A meta 15 propõe estratégias que visem a efetivação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação. Em relação aos docentes, prima-se pela formação em nível superior e na área de atuação. A meta 16 trata mais especificamente da formação continuada de professores, com ênfase nos cursos de pós-graduação.

O mesmo documento propõe estratégias que, a exemplo do Programa de Iniciação à Docência, apontam para a necessidade de pensar um processo formativo em direção a uma educação mais presente e significativa para a sociedade atual. As referências às tecnologias digitais, por sua vez, são recorrentes nas estratégias de diferentes metas do PNE como possibilidade de qualificar a gestão educacional e de fomentar práticas educacionais inovadoras.

O distanciamento entre a escola e as culturas contemporâneas, principalmente a digital, é um fenômeno que tem preocupado pesquisadores do mundo inteiro, a exemplo de Lévy (1999), Morin (2001), Pozo (2002), Lemos (2004, 2013), Demo (2011) e Serres (2013). Esta preocupação também tem norteado as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisas Educação Digital (GPe-dU UNISINOS/CNPq), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS. Atualmente em andamento, a pesquisa intitulada “A cidade como espaço de aprendizagem: games e gamificação na constituição de Espaços de Convivência Híbridos, Multimodais, Pervasivos e Ubíquos – ECHMPU - para o desenvolvimento da cidadania” tem como objetivo investigar como os games e a

gamificação, podem contribuir para a construção, na educação básica, de situações de aprendizagem e práticas pedagógicas agregativas que utilizem a cidade como espaço para promover a educação para a cidadania, expressando um novo tipo de ecologia social, pós-urbana e atópica.

Práticas como esta propõe disrupções com o modelo disciplinar de organização do trabalho escolar, com os tempos e os espaços de aprendizagem, requerendo e promovendo uma cultura da aprendizagem. Conforme Schlemmer (2002, p. 141), na cultura da aprendizagem, “o foco do processo educacional está na construção do conhecimento, na aprendizagem, no desenvolvimento de competências e habilidades”. Para tanto, propõe uma prática pedagógica orientada para a criação e resolução de problemas, incentivando a autoria e a autonomia do estudante.

O docente assume uma postura de mediador e orientador de percursos de aprendizagem. Prima pelo respeito ao ritmo de desenvolvimento dos sujeitos, pela promoção da cooperação e do respeito mútuo. Além disto, como aponta Pozo (2002), diferentes culturas (a exemplo das analógicas e das digitais), ao desenvolverem tecnologias que possibilitam modificar a forma como o ser humano se relaciona com a informação, requerem dos sujeitos o desenvolvimento de habilidades específicas para aprender. Assim, selecionar, comparar, contextualizar e posicionar-se frente às informações são exemplos de habilidades que alcançaram maior relevância nas culturas digitais.

Considerando que desvelar a complexidade do campo de forças que atua sobre a cultura escolar requer o acompanhamento dos agenciamentos que se estabelecem e desfazem no cotidiano, optou-se pela realização de uma pesquisa de natureza exploratória e de abordagem qualitativa. A metodologia encontra-se fundamentada no método cartográfico de pesquisa intervenção (KASTRUP (2007), PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA (2009) e PASSOS, KASTRUP e TEDESCO (2014)), que apresenta como um de seus princípios a pesquisa como o acompanhamento de processos.

Assim, por meio dos quatro movimentos da atenção do cartógrafo (rastreamento, toque, pouso e reconhecimento atento), as ações que ocorrem nos diferentes espaços-tempos da pesquisa são cartografadas e analisadas.

Uma das ações da pesquisa consiste na construção de um processo de formação docente continuada diferenciado, que, ao se estruturar pela formação de ECHMPU, possibilite aos participantes vivenciar e construir novas práticas pedagógicas. Os

princípios do método cartográfico de pesquisa intervenção, em especial, os movimentos da atenção do cartógrafo, também dinamizam o processo de formação continuada docente analisado neste estudo. Ao longo deste texto, estaremos apresentando esse processo de formação docente e analisando os resultados alcançados até o momento.

Tecnologia, cultura, educação e formação docente

Ao voltarmos nosso olhar para a história da humanidade, é possível observar a capacidade do ser humano em reinventar constantemente sua forma de ser e de estar no mundo. Desde lascar ou polir uma pedra para conseguir ampliar a habilidade de cavar, até os mais complexos aparatos com os quais convivemos, a ação humana com e sobre o meio envolve uma gama de conhecimentos que foram sendo construídos e transmitidos¹ de geração para geração.

Tecnologia, portanto, mais do que um conjunto de dispositivos ou recursos, abarca todo o conhecimento gerado socialmente e os recursos decorrentes. Estes mesmos artefatos e conhecimentos promovem novos agenciamentos entre actantes², sejam eles humanos ou não humanos, incidindo, portanto, as culturas. Desta forma, como afirmam Lopes et al. (2015, p. 127),

o desenvolvimento dessas tecnologias, mais do que disponibilizar novos recursos, vem possibilitando a emergência de novas formas de organizar o pensamento, de interagir com a informação, bem como de relacionamento entre os sujeitos, promovendo, portanto, profundas mudanças na(s) cultura(s) de aprendizagem.

Culturas que se criam e recriam como constante movimento, agenciamentos que se fazem e desfazem, constituindo redes³ de convivência.

¹ Ao utilizarmos o verbo transmitir, ressaltamos que nos referimos a um movimento que implica em tensões e reconstruções que possibilitam que os conhecimentos sistematizados por uma geração sejam disseminados, não como meras reproduções, mas como novas criações.

² Para Latour (2012), actante é tudo o que desencadeia uma ação. Os actantes podem ser humanos ou não humanos, visto que a teoria ator-rede reconhece que agentes não humanos, como os objetos, detém a propriedade de mobilizadas ações. Para Lemos (2013), o actante é sempre rede, pois se constitui na relação com o outro e, ao transformar-se, transforma o outro.

³ O conceito de rede é utilizado neste trabalho na perspectiva da teoria ator-rede, para a qual, rede pode ser compreendida como movimento, como associação. Nas palavras de Latour (2012, p. 189) rede é “o traço deixado por um agente em movimento”. Rede, portanto, “não é por onde as coisas

Pesquisadores como Lévy (1999), Lemos (2004), e Santos (2016), destacam que a evolução das tecnologias, em especial a emergência das tecnologias digitais, possibilitou o desenvolvimento da cibercultura. Conforme Santos, cibercultura “é a cultura contemporânea que revoluciona a comunicação, a produção e a circulação em rede de informações e conhecimentos na interface cidade-ciberespaço” (Santos, 2016, p. 9–10). A autora, portanto, alarga o conceito, cuja origem encontra-se fortemente vinculada ao campo da cibernética e às tecnologias digitais, trazendo-os para os constantes agenciamentos que se estabelecem entre os seres humanos e os objetos digitais. Nas palavras de Santos, “toda produção cultural e fenômenos sociotécnicos que emergiram da relação entre seres humanos e objetos técnicos digitalizados em conexão com a internet, rede mundial de computadores, caracterizam e dão forma à cultura contemporânea como cibercultura” (Santos, 2016, p. 17). Para além, a “interface cidade-ciberespaço, a ampliação conceitual proposta por Santos (2016) pode ser melhor entendida na perspectiva de interfaces entre espaço geográfico e ciberespaço, tendo presente que tecnologia digital e analógica coexistem na maioria dos espaços geográficos.

Considerando que as mais diversas produções culturais e fenômenos sociotécnicos se articulam em movimentos culturais distintos, em espaços-tempos analógicos e digitais imbricados, é preciso pensar em cibercultura(s) no plural, ou como um termo coletivo, que abriga as mais diferentes culturas que se constituem nos espaços digitais (maker, hacker, gamer, dentre outras) e que permeiam a contemporaneidade. Ainda, como destaca Schlemmer (2016, p. 4)

na dinâmica do conviver entre diferentes grupos, criam-se territórios, lugares, de forma que os próprios espaços acabam por desenvolver uma cultura própria, o que nos permite, por exemplo, referir a cultura da escola, a cultura da formação de professores, a cultura da educação.

Neste contexto, também se modificam os espaços, os tempos e a formas de aprender. Espaço aqui não compreendido como um local físico e geograficamente delimitado, mas sim como “o que se produz da mediação entre os objetos (podendo ser humanos ou não-humanos). Ele é o movimento da mediação. Espaço é uma associação de coisas e de lugares” (LEMOS, 2013, p. 59). O tempo passa a ser compreendido como “aquilo que é produzido pela relação entre as coisas [...]. O tempo, inspirado em Serres, é

passam, mas aquilo que se forma na relação (mediação, tradução) das coisas. É o espaço e o tempo” (LEMOS, 2013, p. 54).

simultaneidade. Passado, presente e futuro não estão distantes” (LEMOS, 2013, p. 59). Mas então, como pensar as instituições de ensino, considerando essa perspectiva de espaço-tempo?

As tradicionais instituições de ensino, com organização curricular excessivamente disciplinar, espaços geograficamente delimitados e tempos fortemente estruturados não se adéquam mais às atuais necessidades de aprendizagem dos seres humanos. Como destaca Serres,

temos jovens aos quais pretendemos ensinar, em estruturas que datam de uma época que eles não reconhecem mais: prédios, pátios de recreio, salas de aula, auditórios universitários, campus, biblioteca, laboratórios, os próprios saberes... Estruturas que datam, dizia eu, de uma época e adaptadas a um tempo em que os seres humanos e o mundo eram algo que não o são mais (SERRES, 2013, p. 24).

Na mesma direção, Lopes et al (2014, p. 56) afirmam que

as tecnologias evoluíram, principalmente as digitais, encurtando distâncias e aproximando pessoas que vivem agora um tempo de instantaneidade. A sociedade se modificou, não sendo mais possível que a escola siga o modelo de uma sociedade industrial, inspirada num modelo fordista.

As sociedades contemporâneas desafiam os profissionais da educação a superar este modelo de escola fordista, repensando tempos, espaços e práticas pedagógicas. Em outras palavras, é preciso reconfigurar o currículo escolar.

O currículo é compreendido, a partir de autores como Moreira e Silva (1995) e Vieira-Neto (2002), enquanto prática cultural perpassada pelas relações de poder que circulam nos tempos-espaços educacionais. Como afirmam Tavano e Almeida (2018, p. 41)

currículos estão direta e imediatamente mediados pelo processo social que os produz, estão repletos de seleções de conhecimentos considerados válidos para o recorte que os produziu, e carregam em si o potencial aculturador a estas seleções, porque fortemente permeado dos rituais e operações de poder sociocultural.

Neste sentido, o currículo não pode ser compreendido como um produto acabado que é apresentado aos estudantes, mas como movimento, como um processo que vai sendo constantemente (re)inventado no cotidiano.

É preciso pensar um currículo que integre múltiplos espaços geográficos e digitais, tempos síncronos e assíncronos, tecnologias analógicas e digitais, presenças plurais, construindo práticas pedagógicas que rompam com os limites geográficos das instituições oportunizando às crianças e adolescentes habitar a cidade, compreender e apropriar-se da cultura em que se encontram inseridos e, desta forma, promovendo a cidadania. Como destacam Tavano e Almeida (2018, p. 34), “a atribuição de sentidos, a vivência, a significação que se constrói nos espaços extrapola sua fisicalidade, modificando a percepção que se tem destes.”

Ainda, é preciso compreender que aprendizagens são requeridas e desenvolvidas por crianças e jovens imersos em movimentos culturais contemporâneos, a exemplo das culturas maker e gamer, promovendo maior engajamento e autonomia dos estudantes perante o próprio processo de construção de conhecimento.

Assim, como pensar a educação neste novo contexto cultural? A educação deve proporcionar que a criança aprenda a se aceitar e a se respeitar para que possa aceitar e respeitar o outro, estabelecendo relação de convivência social. Maturana (1998) aponta para uma educação que: a) esteja relacionada com o cotidiano; b) ensine a aceitar e respeitar os próprios erros e a percebê-los como oportunidade de mudança; c) estimule a cooperação em detrimento da competição; d) leve ao conhecimento e respeito do mundo e, e) prime pela liberdade e pela responsabilidade. Uma educação que

se constitui no processo em que criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência (MATURANA, 1998, p. 29).

Educar envolve, dentre outros elementos, os processos de aprender e de ensinar que perpassam o conviver. As formas de ensinar e de aprender nos mais diferentes espaços sociais (analógicos, digitais ou híbridos) mudou muito. Conectar-se, buscar, comunicar, expressar, interagir, selecionar, analisar, contextualizar, sentir, experimentar e criar são algumas das muitas habilidades que compõem o aprender contemporâneo. Nas palavras de Santos,

é preciso, além de ter acesso aos meios digitais e sua infraestrutura, vivenciar a cultura digital com autoria criadora e cidadã. Saber buscar e tratar a informação em rede, transformar informação em conhecimento, comunicar-se em rede, produzir textos em várias

linguagens e suportes são saberes fundamentais para integração e autoria na cibercultura (SANTOS, 2016, p. 5).

Da mesma forma, Michel Serres (2013) destaca que a capacidade inventiva e inovadora é o que nos caracteriza na atualidade.

Qualificar a educação, como aponta Santos (2016), requer que a organização dos espaços de aprendizagem e do trabalho pedagógico atente para a multirreferencialidade. O encurtamento das distâncias e dos tempos assinalado por Lopes, Schlemmer e Adams (2014), coloca mais próximas as múltiplas culturas, com seus distintos sistemas referenciais, saberes de diferentes naturezas são colocados lado a lado, multiplicando as visões sobre um mesmo objeto de conhecimento. Cada vez mais a compreensão dos fenômenos requer uma

leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vista, que multiplicam 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).

Para Santos (2016) educar para a complexidade das sociedades contemporâneas, bem como compreender a complexidade das práticas educativas, requer uma abordagem multirreferencial. Nas palavras de Santos (2016, p. 65),

A multirreferencialidade, como um novo paradigma, torna-se hoje grande desafio. Desafio que precisa ser vivido e gestado, principalmente, pelos espaços formais de aprendizagem que ainda são norteados pelos princípios e práticas de uma ciência moderna (SANTOS, 2016, p. 65).

Urge, portanto, reinventar os tempos, os espaços e os currículos escolares, propondo práticas pedagógicas diversificadas e significativas. Em outras palavras, torna-se necessário romper com algumas formas de ensinar e de aprender que se perpetuam nas instituições escolares em direção a uma nova cultura de aprendizagem.

Promover mudanças nas culturas das instituições escolares requer também reconfigurar a cultura da formação docente (BACKES, 2011; SCHLEMMER, 2016), desafiando licenciandos e docentes a superar dicotomias como teoria X prática, digital X analógico, formal X não-formal, escolar X não-escolar, ensino X aprendizagem, em direção à compreensão de escola, educação e prática pedagógica em sua complexidade. Implica

também em compreender as múltiplas culturas que se entrecruzam na contemporaneidade (hacker, maker, gamer, dentre outras) e as diferentes formas de aprender que as caracterizam, bem como o potencial das tecnologias digitais na constituição de espaços de convivência (BACKES, 2011).

Historicamente, a formação docente ocorre em modelos escolarizados de educação, mesmo quando esta não se dá no espaço físico de uma escola ou instituição universitária. No Brasil, a formação inicial de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ocorre preferencialmente no ensino superior, embora ainda possa se dar durante o ensino médio. A formação inicial para anos finais acontece em cursos de licenciatura. Retomando o PNE, é possível observar que também para a formação continuada privilegia-se o formato escolarizado de educação, com ênfase em programas de pós-graduação e em cursos organizados de forma sistematizada. Assim, a maioria dos docentes vivenciou, tanto em sua formação profissional, quanto em sua educação básica, um modelo disciplinar de organização curricular centrado no domínio de conteúdos e não no desenvolvimento de competências, trazendo estas experiências para a sua prática docente. Nas palavras de Santos (2016, p. 63),

até a primeira metade do século XX o foco sobre a formação de professores esteve na formação inicial direcionada à aprendizagem de saberes disciplinares. Formar o professor significava, sobretudo, formar profissionais conhecedores dos conteúdos que deveriam ministrar em seu exercício docente.

Este modelo já vem sendo questionado por não possibilitar aos docentes o desenvolvimento dos saberes necessários para sua atuação profissional nos atuais contextos educacionais. Além disto, mantém um distanciamento entre a formação docente e a educação básica, como se fossem mundos distintos. Instituições de ensino superior e de ensino básico parecem não se reconhecer enquanto coprodutores de saberes docentes.

Tardif (2002), ao discutir a formação docente, elenca quatro domínios dos saberes docentes: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares, e saberes experienciais. A complexidade da docência se constitui nos agenciamentos que se produzem entre os quatro domínios. No entanto, grande parte dos processos de formação inicial e continuada de docente privilegia os domínios relacionados aos saberes disciplinares e aos saberes curriculares. O primeiro diz respeito aos saberes das diferentes áreas de conhecimento com as quais o docente vai atuar. O segundo refere-se à forma como se organizam os currículos escolares, geralmente na modalidade disciplinar. A

maioria das licenciaturas, e muitos programas de formação continuada, reserva um tempo menor para os saberes da formação profissional, que aprofunda conhecimentos pedagógicos e os saberes experienciais, que resultam do exercício da atividade profissional ou de vivências nos espaços educacionais escolares e/ou não escolares. Ainda, embora sejam inseridos componentes curriculares ou temas relacionados à tecnologia digital, os currículos ainda estão alicerçados em uma cultura analógica. Como aponta Backes (2011), mesmo que os docentes tenham tido a oportunidade de participar de capacitações para o uso de tecnologias digitais, dificilmente vivenciaram, em sua formação, práticas pedagógicas alicerçada sobre os saberes e as formas de aprender das culturas digitais e híbridas⁴.

Para compreender e discutir a cultura do hibridismo e da multimodalidade em educação, não basta promover o letramento digital (SCHLEMMER, 2014). É preciso oportunizar um processo de formação estruturado na lógica de rede e de constituição de ECHMPU (SCHLEMMER, 2014; SCHLEMMER, 2015; SCHLEMMER, CHAGAS e SCHUSTER, 2015; SCHLEMMER, 2016; SCHLEMMER, BACKES e LA ROCCA, 2016). Além disto, Backes (2011) enfatiza a importância de a formação de professores ocorrer durante e vinculada à atuação docente, oportunizando aos profissionais a construção de novos saberes docentes no constante diálogo entre teoria e prática.

Na mesma direção, Nóvoa (2012, p. 11) pondera que é preciso “passar a formação de professores para dentro da profissão”, em outras palavras, possibilitar que os docentes possam assumir-se enquanto formadores de si próprios e de seus pares, compartilhando e discutindo experiências. O mesmo autor coloca como desafio para a formação docente a cooperação entre “os professores, os formadores de professores (universitários) e os pesquisadores” (Nóvoa, 2012, p. 12) para a constituição de saberes sobre a docência.

Santos (2016) defende a formação docente no diálogo com o paradigma da prática, visto que os saberes da docência se constituem “durante o exercício profissional na relação com seus discentes” (SANTOS, 2016, p. 67). Prossegue destacando que é possível observar que a dicotomia entre teoria e prática tem diminuído na formação de professores, contudo esta ainda se encontra alicerçada sobre saberes disciplinares. A autora propõe a metodologia de pesquisa-formação enquanto possibilidade de

⁴ Embora Backes (2011) discuta o hibridismo no contexto digital, voltando seu olhar para espaços em que diferentes tecnologias digitais se mesclam na composição de um único espaço de convivência, a premissa mantém-se ao ampliarmos o hibridismo para o conceito proposto por Latour (2012), referindo-se ao imbricamento entre analógico e digital, humano e não-humano, na constituição de espaços e redes de convivência.

qualificação da formação docente, visto que implica num processo de contínuo diálogo sobre e com as experiências do exercício profissional. Tendo como um dos focos construção de conhecimento a partir de histórias de vida materializadas em narrativas autobiográficas, a pesquisa-formação pode ser percebida “como uma articulação epistemológica e metodológica que potencializa a emergência de autorias cidadãs” (SANTOS, 2016, p. 47).

Santos apoia-se em Josso para compreender a experiência. A autora enuncia

três modalidades sobre a experiência docente: 1) ter experiências; 2) fazer experiências; e 3) pensar sobre as experiências. A primeira diz respeito aos saberes, vivências, experiências significativas não provocadas pelos docentes; a segunda refere-se às vivências e saberes provocados pelos docentes; e a terceira tem a ver com as vivências e saberes intencionalmente provocados e refletidos pelos docentes como experiência (SANTOS, 2016, p. 71).

Alicerçado sobre os princípios da pesquisa-formação, a formação continuada docente passa a ter a experiência da docência, que se constitui na relação entre docentes e discentes como elemento disparador do processo de produção de saberes da docência. Neste sentido, a formação do sujeito enquanto docente ocorre mediante autoformação, relação de trocas constantes com os pares. Educação superior e educação básica reconhecem-se mutuamente como cogeradores de saberes sobre a docência.

Debruçando-se sobre a problemática da pertinência da educação escolar e da formação docente nas culturas contemporâneas, o grupo de pesquisas tem investigado o método cartográfico de pesquisa-intervenção proposto por Passos, Kastrup e Escóssia (2009) e Passos, Kastrup e Tedesco (2014) enquanto prática pedagógica intervencionista, centrada no percurso da aprendizagem, e que se constitui em ECHMPU.

De acordo com Kastrup (2007, p. 19), a “cartografia procura assegurar o rigor do método sem abrir mão da imprevisibilidade do processo de produção do conhecimento, que constitui uma exigência positiva do processo de investigação ad hoc”. Propõe que os movimentos da pesquisa se inspirem nos movimentos da atenção (rastreamento, toque, pouso e reconhecimento atento) que é, ao mesmo tempo, concentrada e aberta. Adequa-se, portanto ao acompanhamento de processos-fluxo, móveis, que vão sendo redesenhados na medida em que projeto vai sendo acompanhado por meio da cartografia. Para Schlemmer, Chagas e Schuster (2015, 2015, p. 968)

é possível pensar neste método para acompanhar processos de aprendizagem em contextos de hibridismo, multimodalidade, pervasividade e ubiquidade, bem como na possibilidade de apropriação do método por professores e estudantes em seus próprios percursos de aprendizagem.

O método cartográfico de pesquisa-intervenção tem, portanto, em comum com a proposta de pesquisa-formação, o olhar atento sobre os movimentos e os agenciamentos que vão sendo estabelecidos ao longo da prática pedagógica, tendo a ação pedagógica como locus de estudo e a apropriação das potencialidades das tecnologias digitais para promover rupturas nos modelos tradicionais de formação docente.

Nesta pesquisa, propõe-se um processo de formação docente pautado nos movimentos da atenção cartográfica (KASTRUP, 2007), na constante “escrita de narrativas⁵” individuais e coletivas dos percursos de aprendizagem, princípio da pesquisa-formação proposta por Santos (2016) e na vivência de processos de aprendizagem.

Formação docente no contexto da pesquisa

A pesquisa “A cidade como espaço de aprendizagem: games e gamificação na constituição de Espaços de Convivência Híbridos, Multimodais, Pervasivos e Ubíquos – ECHMPU - para o desenvolvimento da cidadania”, tem por objetivo principal investigar a gamificação como possibilidade de repensar as práticas pedagógicas na educação básica. A opção metodológica fundamenta-se no método cartográfico de pesquisa-intervenção (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2009; PASSOS, KASTRUP e TEDESCO, 2014), cujos princípios contemplam o acompanhamento de processos e o reconhecimento de todos os participantes como co-pesquisadores. Busca-se, portanto, que as ações da pesquisa se imbriquem com o cotidiano das escolas parceiras, num movimento contínuo de ação-reflexão-pesquisa-formação.

A pesquisa tem como objetivos específicos o desenvolvimento, acompanhamento e avaliação, em conjunto com a comunidade escolar, de situações de aprendizagem na perspectiva da configuração de ECHMPU e a promoção de formação continuada de docentes e gestores, tendo em vista o desenvolvimento coletivo de metodologias, práticas

⁵ Entende-se por “escritas de narrativas” a elaboração e organização de registros das ações desencadeadas na pesquisa, que configurem autoria dos participantes, independente da linguagem utilizada (áudio, vídeo, escrita, fotografia, games desenvolvidos, entre outros).

pedagógicas e teorias num contexto híbrido, multimodal, pervasivo e ubíquo, a partir da problematização do cotidiano.

Ao compreendermos que mudanças na cultura escolar, e conseqüentemente nos currículos escolares, decorrem do constante movimento de ação-reflexão-pesquisa-formação e precisam ser gestados pelos diferentes atores envolvidos (universidade e escola), o projeto de pesquisa também articula um processo de formação continuada fundamentado no princípio da ação-reflexão-pesquisa-formação.

Cientes de que promover mudanças mais profundas na educação escolar passa por desenvolver novas competências docentes, situadas e linkadas com os desafios das culturas contemporâneas, busca-se conceber um processo de formação continuada que possibilite vivenciar outras práticas educacionais, tempos e espaços que desafiem os educadores para a “prática docente como fonte de conhecimentos para uma melhor compreensão da docência e do ato de ensinar para além da racionalidade técnica” (Santos, 2016, p. 70).

A proposta articula-se em torno dos princípios do método cartográfico de pesquisa-intervenção (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2009; PASSOS, KASTRUP e TEDESCO, 2014), bem como em torno da proposta de pesquisa-formação (SANTOS, 2016). Ambas as perspectivas apresentam em comum o princípio da indissociabilidade entre teoria e prática.

Enquanto metodologia de pesquisa, busca-se superar as hierarquias artificiais entre pesquisador e pesquisado, uma vez que todos os atores constroem conhecimentos, na medida em que participam do processo. A transposição deste princípio para o campo da formação propõe a superação das fronteiras que categorizam e distanciam pesquisadores em educação dos profissionais da educação, docentes de estudantes (nos diferentes níveis de ensino), escolas das universidades reconhecendo e legitimando o saber do outro como possibilidade de aprendizagem.

Nesta perspectiva, o processo de formação docente almeja a constituição de redes de aprendizagem ou redes educativas. Redes que, conforme Latour (2012), não são as coisas, lugares ou pessoas, mas se constituem de forma rizomática, como constante o movimento de agenciamentos entre actantes humanos e não-humanos e só podem ser percebidas, portanto, pelos traços que são deixados neste processo. Ainda, conforme Lemos (2013), redes que não se deixam aprisionar por fronteiras, atravessando-as constantemente. Para Santos (2016, p. 23) “redes educativas são espaços plurais de

aprendizagem”, multirreferenciais por abrigarem as percepções dos diferentes actantes sobre um mesmo fenômeno. São também compreendidas

como modos de pensamento, uma vez que a construção do conhecimento é tecida em rede, a partir das aprendizagens construídas pela apropriação dos diversos artefatos culturais, tecnologias, interações sociais, entre outros (SANTOS, 2016, p. 23).

Participam desta rede de formação, 22 profissionais (professores, equipe de gestão) de quatro escolas públicas situadas em dois municípios do Rio Grande do Sul, quatro estudantes de graduação, seis doutorandos, dois docentes-pesquisadores da universidade e 95 estudantes da educação básica. Cada qual contribui para o processo a partir de suas experiências de formação, de atuação profissional e de vida.

Atualmente, o processo de formação encontra-se organizado em um conjunto de ações voltadas para os integrantes do grupo de pesquisas, docentes e demais profissionais das escolas - a formação docente - e um cronograma de oficinas abertas a estudantes e professores envolvidos nos projetos - a formação discente articulada. Além disso, conta com a participação voluntária de outros docentes-pesquisadores da universidade, convidados para atuar como mediadores e problematizadores das aprendizagens, em questões específicas que surgem durante o desenvolvimento da prática pedagógica na escola, tais como: discussões relacionadas ao currículo, perspectivas de desenvolvimento, construção de narrativas, dentre outras. Assim, o desenho do programa de formação continuada se constitui a partir do movimento contínuo e articulado das associações entre:

- os resultados de um instrumento inicial que buscou uma primeira aproximação do grupo com os conceitos que perpassam a docência;
- os constantes relatos sobre as práticas pedagógicas que vão sendo constituídas nas escolas;
- os elementos trazidos da observação continuada das práticas docentes;
- as interações realizadas no grupo UBUNTU (Facebook, Whatsapp) e registros no Evernote;
- as interações realizadas nos grupos que envolvem estudantes (Gurizada Faceira e Galera do aplicativo), na relação com as necessidades teóricas e metodológicas

para o desenvolvimento dos projetos de aprendizagem gamificados, desencadeados nas escolas; e

- os interesses manifestados por docentes e estudantes ao longo de um conjunto de oficinas.

Desta forma, a proposta de formação continuada é cartografada não apenas nos momentos sistemáticos de formação, mas também ao longo da prática docente. O acompanhamento dos percursos dos diferentes actantes fundamenta a constante formulação e reformulação do processo de formação docente. Este envolve momentos mais formalizados, como oficinas, reuniões de estudos, realizados periodicamente, e ações menos formais de discussão por meio de espaços de convivência digitais, sempre intercalados com a prática docente em desenvolvimento nos espaços escolares.

Outrossim, prima-se por um processo de formação por meio do qual os docentes possam vivenciar a constituição de espaços de convivência híbridos, multimodais, pervasivos e ubíquos que favorecem uma abordagem multirreferencial e complexa da docência. E,

para que a diversidade de linguagens, produções e experiências de vida sejam de fato contempladas de forma multirreferencializada, nos e pelos espaços de aprendizagem, os saberes precisam ganhar visibilidade e mobilidade coletiva, ou seja, os sujeitos do conhecimento precisam ter sua alteridade reconhecida, sentindo-se implicados numa produção coletiva, dinâmica e interativa que rompa com os limites do tempo e do espaço geográfico. Para tanto, as novas tecnologias digitais e a cibercultura com sua diversidade de fenômenos poderão estruturar novas práticas de pesquisa-formação multirreferenciais (SANTOS, 2016, p. 65 – 66).

A diversificação de formatos e espaços (geográficos e digitais) que compõem a formação procura dar conta da diversidade presente nos múltiplos espaços em que se situam as práticas docentes. Neste sentido, as ações de formação de docentes envolvem: encontros presenciais físicos quinzenais; interações realizadas de forma digital por meio de espaços digitais de convivência, principalmente em um grupo no Facebook intitulado Ubuntu; e as ações que emergem da prática cotidiana, realizadas no próprio espaço escolar.

Ao longo de 2016, foram identificados e abordados de forma mais sistematizada temas como apropriação e construção inicial do projeto gamificação, oficina de narrativas,

relato e discussão das experiências que vão sendo construídas. Além disto, as discussões perpassam temas como projetos de aprendizagem, elementos do método cartográfico de pesquisa intervenção, adaptado enquanto prática pedagógica (SCHLEMMER, 2014; SCHLEMMER, CHAGAS e SCHUSTER, 2015; SCHLEMMER, 2015; SCHLEMMER, 2016; SCHLEMMER e LOPES, 2016), elementos da metodologia de construção de projetos Canvas, questões pertinentes ao currículo e à avaliação. Estes temas emergentes nos encontros de formação são aprofundados com a participação de docentes-pesquisadores do ensino superior que atuam como pistas vivas, isto é, especialistas de diferentes áreas de conhecimento que interagem com os sujeitos ao longo do processo gamificado trazendo informações relevantes em relação à temática em discussão (SCHLEMMER, 2014; SCHLEMMER, CHAGAS, e SCHUSTER, 2015). Os encontros presenciais físicos mobilizam ações nas escolas, cujos movimentos são acompanhados, registrados e compartilhados por doutorandos e professores em diários pessoais e no grupo do Facebook, e, por vezes, no Evernote. Por meio do Facebook e do Youtube, portanto, os participantes vão construindo suas narrativas coletivas, na medida em que apresentam e discutem os relatos das atividades desenvolvidas. Para Santos (2016), reconstituir o percurso por meio da narrativa constitui um

exercício de narrar acontecimentos e vivências, articulando na formação espaços e tempos que integram a história de vida com a história profissional, baseados em experiências que podem promover a conscientização das práticas educativas mais reflexivas e o processo de formação, no qual o sujeito não só é responsável por sua formação, como também contribui para a formação de seus pares” (SANTOS, 2016, p. 71).

Os registros são revisitados nas reuniões, num movimento constante de ação-reflexão-pesquisa-formação. Respeitando o ritmo de apropriação dos docentes, considerando que muitos não possuem ou possuem pouca vivência com games, este processo está sendo gamificado a fim de que os professores possam vivenciar, no seu próprio processo de formação, a gamificação e construir significados a partir da reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem neste contexto.

As ações de formação discente articuladas (iniciadas no segundo semestre de 2016) consistem num conjunto de oficinas realizadas para um grupo de estudantes e professores, abordando diferentes tecnologias que são apropriadas por estes, no contexto dos Projetos de Aprendizagem Gamificados (SCHLEMMER, 2014; SCHLEMMER, CHAGAS e

SCHUSTER, 2015; SCHLEMMER, 2015; SCHLEMMER, 2016; SCHLEMMER e LOPES, 2016) em desenvolvimento nas escolas participantes do projeto. Ocorrem de forma intercalada nos espaços das escolas e da universidade, integrando estudantes das diferentes escolas. Até o momento, foram abordados os temas: conceitualização de jogo e de projeto de aprendizagem gamificado, planejamento e desenvolvimento de games e de projetos gamificados, edição de imagens com o Gimp, Modelagem 3D com o Blender, lógica de programação com o Kodulab, UNITY e realidade aumentada.

Os estudantes que participam destas oficinas assumem o compromisso de compartilhar os conhecimentos construídos com os demais participantes nas escolas. Esta condição tem como objetivo promover maior engajamento e colaboração pelo reconhecimento de si e do outro como corresponsáveis pelas aprendizagens do grupo. O Evernote, grupo de Facebook e Youtube constituem canais de comunicação entre as instituições participantes dos projetos, envolvendo estudantes, professores, direção das escolas e equipe do grupo de pesquisa.

Cartografias do cotidiano: considerações sobre o processo de formação docente

A formação continuada apresentada na seção anterior teve seu início no primeiro semestre do ano de 2016. Todos os momentos formais de discussão entre a equipe docente e o grupo de pesquisa foram gravados e estão sendo transcritos e analisados. Da mesma forma, as interações realizadas nos espaços digitais são constantemente cartografadas e analisadas.

Ao longo dos dois semestres, foi possível observar que os sujeitos constituíram diferentes modos de interagir nos diferentes espaços de formação (geográficos e digitais). Os rastros deixados pelos participantes no grupo Ubuntu, por exemplo, indicam que inicialmente as publicações ficaram mais restritas a questões de organização das atividades, geralmente publicadas por pesquisadores ou bolsistas da universidade. Com o passar do tempo, começaram a ser compartilhadas no grupo ações desenvolvidas (em geral fotos e vídeos) nas escolas e diferentes materiais que poderiam contribuir com a formação (reportagens, artigos, vídeos, o retorno de alguma atividade orientada nos encontros presenciais). No entanto, raras vezes o espaço foi utilizado para promover ou

ampliar discussões conceituais de forma assíncrona. As interações ocorridas nos espaços digitais, portanto, caracterizaram-se mais como provocações, curtidas, compartilhamento dos projetos, muito similar aos movimentos e associações que comumente podem ser percebidos em grupos que se comunicam por meio de mídias sociais como o Facebook e o Whatsapp.

O aprofundamento teórico e a reflexão sistemática sobre a ação, em geral, ocorreram nos momentos presenciais físicos, síncronos (geográficos com a possibilidade de participação online por webconferência), nos quais os relatos de experiência, permeados por dúvidas, questionamentos, angústias e realizações se mesclaram às rodas de discussão conceituais e de experimentação voltadas para o fazer pedagógico. Por outro lado, ao revisitar as gravações e as interações realizadas nos espaços digitais, é possível observar continuidade e interconexão entre as ações desenvolvidas nos diferentes espaços (escolas, universidade e Facebook).

Esta constatação evidencia que a convivência em diferentes espaços é perpassada por convenções culturais, que direcionam as maneiras de ser e de agir de cada actante. Modificar estas convenções implica em novos códigos de conduta que vão sendo construídos e gestados na medida em que vão se formando as redes de relacionamento.

Em relação ao processo de formação e suas implicações sobre a prática docente, cabe destacar que o projeto iniciou com a parceria de uma escola, cujas professoras passaram a participar, em 2015, das atividades do grupo de pesquisa. No início de 2016 nova parceria se estabeleceu, com o início das atividades de duas escolas e, no final do primeiro semestre, uma terceira escola agregou-se ao grupo. Assim, mesmo que todos participassem da mesma proposta de formação, cada escola vivenciou momentos e movimentos distintos no projeto em virtude do tempo de envolvimento com este e da própria cultura da escola.

Precisamos ter presente, ainda, que a cultura escolar autoriza diferentes modos de agir, compreender e organizar o trabalho docente para as diferentes etapas da escolarização. Assim, a atuação de um docente dos primeiros anos escolares, que assume a condução do trabalho pedagógico nas distintas áreas de conhecimento, difere da forma de atuar dos docentes que conduzem as práticas pedagógicas de um ou dois componentes que compõem a matriz curricular dos anos finais da educação básica. Em geral, docentes que atuam nos anos iniciais permitem-se maior flexibilidade no planejamento, tanto no

que se refere aos conteúdos a serem trabalhados, quanto à organização dos tempos e dos espaços de estudo.

Nos anos finais, com uma matriz curricular fragmentada em disciplinas, uma abordagem interdisciplinar e que propõem compartilhar com os discentes as decisões sobre objetivos de aprendizagem constituem desafio ainda maior. Desta forma, enquanto em uma escola se buscava elaborar com os estudantes o projeto de aprendizagem gamificado, em outra os estudantes engajavam-se no desenvolvimento e na sistematização das ações planejadas. Possibilitar que (e desafiar) os estudantes se envolvam no planejamento dos objetivos e das atividades de aprendizagem é também possibilitar que o currículo seja reinventado.

Em todas as escolas, independentemente do tempo de atuação no projeto, foi possível perceber articulações entre o processo de formação e a prática pedagógica docente, isto é, um movimento constante de ação-reflexão-pesquisa-formação. Além disso, no contexto das quatro escolas, os projetos propostos foram planejados com os estudantes, que mapearam diferentes espaços da localidade e da cidade a serem estudados.

No que tange ao processo de formação continuada, um dos temas que mais desafiou os docentes ao longo do processo foi o currículo. A organização curricular disciplinar, com planos de estudo estruturados sob forma de lista de conteúdos, é um dos aspectos que recorrentemente foi discutido, inclusive com a participação de docentes-pesquisadores que atuam no programa de pós-graduação da instituição, convidados para mediar o grupo no aprofundamento da temática. Como modificar a proposta de trabalho de forma a contemplar os saberes das diferentes áreas de conhecimento a partir de projetos de aprendizagem gamificados? Como equilibrar o tempo necessário para o desenvolvimento de um projeto de aprendizagem gamificado e a preocupação em “dar conta” do conjunto de conteúdos previstos para cada ano escolar? Como viabilizar o envolvimento dos estudantes em todas as fases do projeto (desde a definição dos objetivos, até a sistematização e avaliação das aprendizagens)? Questionamentos como estes mobilizaram os participantes a retomar o conceito de currículo, buscando compreendê-lo enquanto invenção da prática pedagógica.

Ainda, a abordagem que se atribui a determinados conceitos foi pauta das discussões. Por exemplo, uma das docentes manifestou preocupação em os estudantes (que estavam estudando a história do bairro) tivessem eleito locais que não são

tradicionalmente considerados como históricos para conhecer. Esta preocupação desencadeou a discussão relacionada à concepção e à abordagem de história que perpassa os currículos escolares e teve como interlocutor um professor de história da educação básica, doutor em educação e que integra o grupo de pesquisa.

Ao avaliarem suas aprendizagens ao longo do processo de formação, os docentes destacam ainda o quanto o exercício de abrir progressivamente o planejamento dos projetos de aprendizagem gamificados para a construção colaborativa e cooperativa foi desafiador, pois requereu, mais do que modificar as práticas pedagógicas, repensar e renovar a compreensão do “ser professor” e da certeza acerca das atribuições de um docente. Como apontam os professores, confiar aos estudantes o ritmo das aprendizagens inicialmente as angustiava, pois, a cultura escolar ainda centraliza o planejamento na pessoa do docente, o que o deixa seguro por ter um certo grau de controle sobre os conteúdos, os tempos e os espaços de aprendizagem, bem como sobre as informações e as tecnologias com as quais os estudantes interagem.

Construir com os estudantes um projeto de aprendizagem gamificado demanda abrir mão destas certezas, permitindo espaço para o inusitado, o controverso, a multiculturalidade, o imprevisto, a diversão. Implica em permitir-se experimentar novos espaços-tempos de formação, híbridos, conectados em redes, assíncronos, pervasivos, ubíquos, favorecendo constantemente a constituição de novos agenciamentos. Por fim, significa apostar e encantar-se com a capacidade criativa dos estudantes e permitir-se aprender com eles, também de forma divertida, sem, contudo, eximir-se de sua responsabilidade, enquanto docente conhecedor de uma área específica de conhecimento e que realiza a mediação pedagógica para que a aprendizagem ocorra, perante o grupo.

Referências

ARDOINO, Jacques. Abordagem Multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFSCAR, 1998. p. 24-41.

BACKES, Luciana. **A configuração do espaço de convivência digital virtual: A cultura emergente no processo de formação do educador**. Tese de Doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

- DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2011.
- KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicol. Soc. [online]**. vol.19, n.1, p. 15-22, 2007. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0102-71822007000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acessado em: 10/12/2016.
- LATOURE, Bruno. **Reagregando o social: uma introdução à teoria Ator-rede**. Salvador: Edulfba, 2012.
- LEMOS, André. **A comunicação das coisas: teoria ator-rede e cibercultura**. São Paulo: Annablume, 2013. (Coleção ATOPOS)
- LEMOS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LOPES, Daniel Queiroz; SCHLEMMER, Eliane; ADAMS, Telmo. **Educação, desenvolvimento e tecnologias**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2014.
- LOPES, Maria Isabel; REHFELDT, Márcia Jussara Hepp; BERSCH, Maria Elisabete e ROSA, Daiani Clesnei. Tecnologia como potencializadora da inclusão no ensino superior. **Caderno Pedagógico [online]**, v. 12, n. 2, 2015. Disponível em:
<<http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/963>>. Acesso em 01/12/2016.
- MATURANA, Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo, SP: Cortez, 1995.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.
- NÓVOA, António. Pensar alunos, professores, escolas, políticas. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, n. 2, 2012. Disponível em:
<<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/1004>>. Acesso em 05/12/2016.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Sílvia (orgs.). **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Portugal: Whitebooks, 2016.

SCHLEMMER, Eliane. **AVA: Um Ambiente de Convivência Interacionista Sistêmico para Comunidades Virtuais na Cultura da Aprendizagem**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

SCHLEMMER, Eliane. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão. **Revista FAEBA**, v. 23, p. 73-89, 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/1029>>. Acesso em 20/11/2016.

SCHLEMMER, Eliane. Mídia social em contexto de hibridismo e multimodalidade: o percurso da experiência na formação de mestres e doutores. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, Editora PUCPR, v. 15, p. 399-421, 2015.

SCHLEMMER, Eliane. Games e Gamificação: uma alternativa aos modelos de EAD. In: RIED. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, 19(2), 2016, p. 107-124, Disponível em <<http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/download/15731/14278>>. Acesso em 25/07/2016.

SCHLEMMER, Eliane; BACKES, Luciana; LA ROCCA, Fabio. L'Espace de coexistence hybride, multimodal, pervasif et ubiquitaire: lequotidien de l'éducation à lacityenneté. **Educação Unisinos [Online]**, v. 20, p. 297-306, 2016. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.203.03>>. Acesso em 25/07/2016.

SCHLEMMER, Eliane; CHAGAS, Wagner Santos; SCHUSTER, Bruna. Games e gamificação na modalidade EAD: da prática pedagógica na formação inicial em pedagogia à prática pedagógica no ensino fundamental. In: **IV Seminário Web Currículo e XII Encontro de Pesquisadores em Currículo**, 2015, São Paulo.

SCHLEMMER, Eliane; LOPES, Daniel Queiroz. Avaliação da aprendizagem em processos gamificados: desafios para apropriação do método cartográfico. In: ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus. (Org.). **Jogos digitais e aprendizagem**. 1ed.Campinas: Papirus Editora, 2016, v. 1, p. 179-208.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TAVANO, Patricia Teixeira ; ALMEIDA, Maria Isabel de. Currículo: um artefato sócio-histórico-cultural. In. **Rev. Espaço do Currículo [online]**, João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 29-44, jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v1n11.34639>>. Acesso em 25/09/2016.

FORMAÇÃO DOCENTE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE MOBILIZAM O PENSAR SOBRE O CURRÍCULO
BERSCH, M. E.; SCHLEMMER, E.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaço e currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs). **Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002 p. 201-220.).

Submetido em 28/05/2017

Aprovado em 04/09/2018

Licença Creative Commons – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)