

## A produção de Objetos Educacionais Digitais Multi-Hipermidiáticos: exercício de autoria docente na formação

*The production of Multi-Hypermedia Digital Educational Objects: teaching authorship exercise in training*

Neidson Dionísio Freitas de Santana\*  
*Universidade do Estado da Bahia*  
Salvador, Bahia, Brasil

Obdália Santana Ferraz Silva\*\*  
*Universidade do Estado da Bahia*  
Salvador, Bahia, Brasil

José António Moreira\*\*\*  
*Universidade Aberta*  
Porto, Portugal

**Resumo:** Este estudo em andamento visa ao aprofundamento dos conhecimentos acerca da autoria docente para a realização da atividade educativa, bem como a discussão sobre as possibilidades de uma arquitetura colaborativa de práticas pedagógicas autorais na construção de objetos educacionais multi-hipermidiáticos. Tem como objetivo mais amplo, compreender como os professores da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, no Ensino Médio, mobilizam saberes para a produção de objetos educacionais multi-hipermidiáticos, como exercício de autoria, no contexto da cultura digital. Discute, portanto, a autoria docente a partir dos fundamentos teóricos da linguagem como campo polissêmico, considerando a diversidade de linguagens que se constroem no contexto da cultura digital. Como aporte epistemológico, optou-se pela etnometodologia, cuja abordagem está voltada para o estudo das atividades práticas cotidianas, que os sujeitos utilizam para criar sentidos e produzir os fatos sociais. Ademais, propõe uma reflexão sobre autoria docente na formação permanente de professores(as), através da pesquisa colaborativa desenvolvida na interlocução entre universidade e escola. Nesse sentido, esta pesquisa tem como foco a reflexão sobre a formação permanente, a articulação das seguintes concepções: autoria docente; saberes experienciais; dialogicidade; conhecimento-emancipação. Fundamentado nessa compreensão, concebemos o professor como sujeito capaz de descrever, interpretar e construir o mundo social, reconhecendo a sua capacidade reflexiva e interpretativa, inerente a todo autor/ator social.

**Palavras-chave:** Autoria Docente. Objetos Educacionais Multi-hipermidiáticos. Formação Permanente.

**Abstract:** This ongoing study aims at diving into knowledge about teaching authorship for accomplishment of educational activities, as discussion about the possibilities of a collaborative architecture of authorial pedagogical practices in the construction of multi-hypermedia educational objects. Its wider objective is to understand how High School teachers in the area of Language, Codes and Its technologies mobilize knowledge for the production of multi-hypermedia educational objects, as an exercise of authorship, in the context of digital culture. It discusses, however, teaching authorship from theoretical foundations of language as a polysemic field, considering the diversity of languages that are built in the context of digital culture. As an epistemological base, ethnomethodology was chosen, whose approach is focused on studying the everyday practical activities in which subjects use to create meanings and produce social facts. Furthermore, it proposes a reflection on teacher authorship in the ongoing training of teachers, through collaborative research developed in the dialogue between university and school. Following the sense, this research focuses on the reflection of permanent training the articulation of the next concepts: teacher authorship; experiential knowledge; dialogicity; knowledge-emancipation. On this understanding we conceive the teacher as a subject capable of describing,

interpreting and building the social world, recognizing the reflective and interpretive capacity, inherent to every author/social actor.

**Keywords:** Authorial Teaching . Educational objects. Multi-hypermedia. Permanent training.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa de doutoramento, ainda em desenvolvimento, a qual dá continuidade aos estudos desenvolvidos no âmbito do mestrado. Nesta etapa, visamos ao aprofundamento dos conhecimentos acerca da autoria docente para a realização da atividade educativa, bem como à discussão sobre as possibilidades de uma arquitetura colaborativa de práticas pedagógicas autorais para a construção de objetos educacionais digitais multi-hipermidiáticos (OEDMH).

Considerando essa perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa é compreender como os professores da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, no Ensino Médio, mobilizam saberes para a produção de objetos educacionais digitais multi-hipermidiáticos, como exercício de autoria, no contexto da cultura digital.

Considerando a influência da cultura digital nas práticas dos professores em sala de aula, fez-se importante, durante a investigação realizada no mestrado, reflexões sobre o trabalho que docentes de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, desenvolvem a partir do uso do livro didático, considerando as possibilidades de uso das linguagens multissemióticas e multimodais, possibilitadas pelas tecnologias digitais e pelos multiletramentos. Pensando na perspectiva de uma práxis que leve em consideração a educação digital, que não pode se dar distanciada das trajetórias individuais de aprendizado dos estudantes, bem como de suas diversas realidades cotidianas, tomamos como base os estudos dos multiletramentos, com foco na formação docente, construída em parceria com o ensino público.

Essa experiência formativa apontou a necessidade de continuidade do diálogo estabelecido entre a universidade e a Educação Básica, pois compreendemos a importância do trabalho na dimensão colaborativa, considerando que a docência, tantas vezes, ocorre no isolamento, muito restrita à sala de aula física, sem o olhar colaborativo do outro sobre a prática, sem a partilha de saberes e de experiências que se constituem por diversos e múltiplos contextos e que, ressignificados, poderão produzir conhecimentos para outras práxis pedagógicas.

Durante a experiência formativa, em que discutimos e analisamos criticamente os livros didáticos, os professores colaboradores apontaram o desejo e a necessidade de construções de seus próprios materiais didáticos, tendo em vista as necessidades educacionais de sua comunidade. Atendendo a essa necessidade, um dos objetivos da pesquisa foi a construção colaborativa de protótipos didáticos<sup>1</sup>, com o objetivo de

---

<sup>1</sup> Para saber mais, consultar a pesquisa de mestrado: SANTANA, N. D. F. (2018). Livro didático de língua portuguesa: contribuições às práticas de multiletramentos no ensino médio. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado da Bahia. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/1029>

ressignificar conteúdos do livro didático de Língua Portuguesa com os quais os professores e as professoras trabalhavam. O referido estudo possibilitou, dentre outras conclusões, inferir que, a despeito das inovações que os livros didáticos têm apresentado, em relação ao trabalho com as múltiplas linguagens, a autoria dos professores, na construção e mobilização dos artefatos pedagógicos, através de ações críticas e criativas, é que dará significado às práticas em sala de aula.

Tal fato alicerçou a proposta aqui apresentada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnometodológico, tendo em vista que nos propomos “analisar os métodos ou procedimentos que os indivíduos utilizam para concretizar as diferentes ações que realizam na sua vida cotidiana” (COULON, 2017, p. 21). Considerando essa opção teórico-metodológica, este estudo se constituirá das discussões sobre a autoria, no campo da linguagem: Bakhtin (2011); Bianchetti, Zuin e Ferraz (2018); Barton e Lee (2015) e Cazden et al. (2021). No campo da formação docente, propomos um diálogo com o sociólogo Boaventura Santos (2011, 2021) e autores do campo educacional como Imbernón (2009, 2016), Arroyo (2020) e Freire (2021).

Esta investigação toma como ponto fulcral a formação permanente, construída a partir da colaboração entre professores da Educação Básica, pensada a partir de processos constituintes da autoria docente na prática dos professores, no que diz respeito ao papel exercido pelo professor, em sala de aula, o qual transcende a dimensão técnicas, bem como as prescrições curriculares.

## **2 A COLABORAÇÃO COMO TRILHA METODOLÓGICA**

A construção metodológica desta pesquisa é tecida pela reflexão colaborativa acerca do objeto de pesquisa, do enfoque e do lugar a partir do qual iremos abordá-lo, tendo em vista que o caminho da investigação não se dá de forma aleatória, nem apartado da realidade das pessoas e de seus contextos sobre o qual se debruça. Como nos inspira Santos (2021), é fundamental pensar em metodologias alicerçadas em relações sujeito-sujeito, e não em relações sujeito-objeto. Esse viés nos impele à opção pela prática científica da pesquisa colaborativa, como metodologia que se constrói na relação dialógica e horizontal entre pesquisador e coautores da investigação.

A pesquisa colaborativa no campo educacional mostra-se como uma profícua estratégia de pesquisa e (auto)formação do pesquisador e dos professores colaboradores, com vistas à reflexão das problemáticas do cotidiano escolar. Nesse sentido, as compreensões emergidas desta pesquisa se configurarão como resultado de um processo de autoria compartilhada entre investigador e docentes, ou seja, como construção de um conhecimento de autoria coletiva.

Compreendemos a pesquisa colaborativa como uma atividade de coprodução de saberes e formação, ao passo que poderá contribuir também para o desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos no estudo. O potencial do processo colaborativo apresenta-se tanto na construção do conhecimento teórico, quanto no fortalecimento de práticas docentes emancipatórias (IBIAPINA, 2008).

Desse modo, este estudo tem como um dos dispositivos de pesquisa um projeto formativo que será construído em conjunto com os professores colaboradores, sob a forma de sessões reflexivas (IBIAPINA, 2008), como espaço formativo, cuja ambiência visa proporcionar, a partir de narrativas reflexivas, a sistematização e ressignificação de experiências, considerando o que diz Alarcão (2010, p. 49): “um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros, incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência, e o diálogo com a própria situação, situação que nos fala”. É, portanto, um processo que exige o entrelaçamento entre o conhecimento teórico e o mundo da experiência, além de fomentar a aproximação entre a universidade e a escola. Considerando a diversidade de dispositivos práticos de que o investigador dispõe, no âmbito da pesquisa educacional nesta pesquisa, além das sessões reflexivas, serão realizadas entrevistas etnonarradas (MACEDO, 2012) – dispositivo que tem o caráter de entrevista narrativa –, as quais se constituirão de momentos de discussões/diálogo sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores colaboradores e suas trajetórias de vida-formação-profissão.

Como se trata de uma pesquisa em andamento, até o presente momento, as informações que constituirão o *corpus* desta pesquisa estão sendo construídas a partir da etno-observação, concebida por Macedo (2012) como interações no cotidiano de realidades humanas, que trazem ao pesquisador a possibilidade de compreender as práticas a partir de *como* elas se instituem. Portanto, nessa interlocução humana, a empatia, a solidariedade e a escuta sensível são valores importantes a serem observados.

Pensando nessa negociação, e dando continuidade à parceria surgida desde o projeto de mestrado, o campo desta pesquisa continuará sendo o Colégio Estadual Anna Junqueira Ayres Tourinho (CEAJAT). Trata-se de uma escola estadual de Ensino Médio, no município de São Francisco do Conde, localizado na Região Metropolitana de Salvador. Os sujeitos colaboradores são os professores do Ensino Médio, atuantes na referida escola.

Como perspectiva analítica optamos pela Análise Textual Discursiva (ATD), uma metodologia de análise entendida, neste estudo, como processo auto-organizado de construção de compreensão, em que novos significados são erigidos a partir de um ciclo de operações: a unitarização – esta primeira etapa corresponde à desconstrução dos dados da investigação, processo no qual identifica-se as unidades de análise a partir do corpus construído em campo; a categorização, que diz respeito à construção de relações entre unidades que emergem do processo de desmontagem do texto, num movimento de combinações e classificações, formando conjuntos de categorias; por fim, a comunicação, que consiste no momento de declarar os resultados das análises produzidas; o metatexto representa a explicitação da compreensão decorrente da concatenação dos elementos construídos ao longo dos dois processos anteriores.

### 3 A AUTORIA E LINGUAGENS DIGITAIS

A compreensão que a humanidade tem de autoria vai se modificando conforme a sociedade. São muitas as definições para o termo autoria, que se desenvolve sobre o

prisma de reflexões teóricas de vários autores. O que nos leva à compreensão de que a concepção de autor e autoria é uma construção histórica e social. Portanto, sendo essa uma discussão tecida por várias perspectivas, neste texto, a inquietação em relação a essa temática nos leva ao reconhecimento da autoria como campo polissêmico. Assim sendo, optamos por discutir a concepção de autoria a partir do campo dos estudos da linguagem e da cultura digital: Bakhtin (2011); Bianchetti, Zuin e Ferraz (2018), Barton e Lee (2015).

As concepções acerca da figura do autor e sua autoria geram debates efervescentes no século XX, sobretudo pelo fato da cultura moderna pregar valores como a individualidade e a personificação das obras. O conceito de autoria se desenvolveu, principalmente, nos domínios artístico e literário, com base em uma concepção semântica ligada à iniciativa, autonomia, criatividade, autoridade, autenticidade e originalidade. Nesse contexto de discussão, partindo do princípio do dialogismo bakhtiniano, compreendemos a autoria fundamentada na produção que envolve a diversidade de linguagens e os contextos socioculturais que alicerçam e sustentam o “ser autor” como uma posição discursiva. Autoria compreendida como um acontecimento produzido pela humanidade, em que os sujeitos operam na construção do mundo e de si, através de relações intersubjetivas e dialógicas, que ocorrem em trocas simbólicas perpassada por valores, no ato de criação.

O efetivo ato criador do autor (como aliás qualquer ato em linhas gerais) sempre se move nas fronteiras (axiológicas) do mundo estético, da realidade (realidade do dado – realidade estética), na fronteira do corpo, na fronteira da alma, move-se no espírito; o espírito ainda não existe; para ele tudo ainda está por vir; para ele tudo que existe já houve. (BAKHTIN, 2011, p.190).

A autoria move-se entre o devir e o já dito, com base na capacidade humana de atribuir sentidos e de reconstruir, a partir do existente. No cerne da concepção de autoria estão imbricados diferentes modos de valorar o mundo, linguagens e ideologias, em que o dito/produzido/criado remete e se sustenta sempre no já existente, numa perspectiva dialógica e polifônica. Desse modo, podemos considerar que a noção de autoria implica em diálogo e responsabilidade perante o já dito e produzido socialmente pelos *outros*. Daí a importância de se refletir sobre a produção autoral na contemporaneidade, influenciada sobremaneira pelas tecnologias digitais e em rede.

Conforme Bianchetti, Zuin e Ferraz (2018, p. 127) a compreensão sobre autoria “[...] passa, também, pela reflexão/discussão das necessidades enunciativas, que emergem de espaços heterogêneos de práticas discursivas [...]”. Nesse sentido, são emergenciais as reflexões sobre as práticas discursivas que circulam no contexto da cultura digital e da *web* e a relação dos sujeitos com a linguagem “para colocar em cena seus projetos de dizer, levando em consideração o lugar de onde falam/explicitam” (BIANCHETTI; ZUIN; FERRAZ, 2018, p. 127). Esses autores nos auxiliam a pensar as diferentes dimensões da concepção de autoria e a transportar essas discussões para outros campos da linguagem, para além da materialização do texto escrito, em outras produções de linguagens múltiplas, no contexto da cultura digital e no âmago das práticas pedagógicas.

A autoria instaurada com a cultura digital vai além da autoria grafocêntrica; vídeos, imagens, sons, toda e qualquer linguagem traduzida no digital favorece a possibilidade de autoria, de reelaboração, de remix. A potencialidade da web, hoje, se encontra também nos aplicativos e smartphones, onde ocorre a convergência dos meios de comunicação. A autoria, hoje, pode estar, literalmente na palma da mão. Com as interfaces digitais, abrem-se as possibilidades de a autoria ser um processo dinâmico e descentralizador, proporcionando compartilhamentos de conhecimentos e saberes.

As pessoas criam e inovam hibridizando – isto é, articulando de novas maneiras – práticas e convenções estabelecidas dentro e entre diferentes modos de produção de sentido. Isso inclui a hibridização de modos de significação de formas estabelecidas (de discursos e gêneros) e combinações variadas de modos de produção de sentido que ultrapassam as fronteiras da convenção e criam novas convenções. (CAZDEN et al., 2021, p. 48).

As relações com as linguagens estão sendo constantemente estabelecidas e, com elas, outras formas de autorias, como afirmam Barton e Lee (2015, p. 45): “[...] a criatividade reside, em parte, em ver novas virtualidades e ir além das possibilidades existentes. Virtualidades emergem o tempo todo; e novas possibilidades são criadas pela criatividade humana”. São variadas as formas multissemióticas, multi-hipermidiáticas que circulam em rede, impulsionadas pelas tecnologias digitais e através destas são ressignificadas, transformadas, a partir do *redesigned*. É nesse contexto que investimos nas discussões sobre a prática pedagógica e a autoria de objetos educacionais digitais, com base na perspectiva educacional da pedagogia dos multiletramentos, entendida conforme Silva e Anecleto (2018, p. 464):

A pedagogia dos multiletramentos envolve novas práticas de letramentos, as quais possibilitam aos indivíduos, como produtores ativos de sentido, potencializar o uso que já fazem de recursos tecnológicos (do impresso ao digital), visando à construção colaborativa de conhecimento. Essa proposta surge como dimensão de uma pedagogia socialmente justa e produtiva, que chama a atenção para a urgência de se articular os estudos de letramentos com o contexto educacional, bem como para a necessidade de a escola, em nome de uma nova ética e uma nova estética, considerar a multimodalidade bem como a diversidade cultural dos povos da sociedade atual, no espaço escolar, de modo a construir propostas de ensino e aprendizagem que contemplem a linguagem interativa, transgressiva, híbrida, colaborativa, fronteira, mestiça; que não discriminem o uso dessa ou daquela tecnologia, mas que as tomem todas como recursos para produção de sentidos, a partir de práticas híbridas, fronteiriças e do novo ethos que elas implicam.

Para a pedagogia dos multiletramentos, um conceito-chave fundamental é o *design*, compreendido como recurso de construção de sentidos e significados; portanto, refere-se tanto aos padrões e convenções de significados que herdamos, como aos que criamos a partir de nossas reconstruções ativas (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Já o *redesigned* que incorpora novos *designs* e traços de significado que transformam o *design* (recurso) e o mundo. Partimos dessa concepção de construção de significados para pensar o *design* do processo construtivo de Objetos Educacionais Digitais Multi-hipermidiáticos (OEDMH) como recursos expressivos da autoria docente.

#### 4 A CONSTRUÇÃO DE OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS E A EXPRESSÃO DA AUTORIA DOCENTE

Nesta sociedade, em que os sujeitos estão implicados com a cultura digital e as tecnologias e a internet constituem essencialmente nossas práticas sociais, os objetos digitais educacionais ganham um potencial para o campo educacional e precisam ser discutidos de forma crítica e a favor de uma prática pedagógica contextualizada com o nosso tempo, fomentando a possibilidade de ampliação da interatividade entre professores, seus educandos e a construção do conhecimento.

A rede de interações que torna significativo um texto ou um objeto multimidiático não se limita àquelas entre o autor ou usuário e o objeto, mas deve também incluir aquelas com professores, colegas e comunidades de pessoas que assumem práticas que tornam uma combinação signica significativa (LEMKE, 2010, p. 457).

A interatividade e as possibilidades de (re)criar significados a partir de artefatos digitais multimidiáticos ganha novos contornos, nos espaços virtuais; as pessoas são impulsionadas à autoria através da reelaboração, do remix, do *redesign*. Nesse contexto de criações e recriações, se inscrevem os objetos digitais criados para fins didático-pedagógicos. Por esse viés, Moreira et al. (2020) ratificam a importância das tecnologias digitais nesse contexto ao afirmarem que:

[...] uma das contribuições mais importantes das tecnologias para a qualidade e a equidade da educação é possibilitar o acesso a recursos educacionais digitais que oferecem material didático em múltiplos formatos e plataformas. O estímulo à produção de recursos educacionais digitais tem sido uma tendência entre as correntes pedagógicas mais inovadoras e objeto de políticas públicas voltadas para a presença das tecnologias nas escolas. (MOREIRA et al. 2020, p. 32)

No contexto da educação brasileira, dentre os materiais pedagógicos disponibilizados aos professores da Educação Básica, a política do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), a partir do edital PNLD do ano de 2014, passou a apresentar como opção, dentre os materiais didáticos, os chamados Objetos Educacionais Digitais, que foram incorporados às coleções de livros didáticos.

Na perspectiva do programa de governo, os materiais didáticos, na atualidade, estão sendo pensados para além dos livros didáticos, englobando softwares e jogos educacionais e conteúdos multimídias, que poderão ser “tratados por meio de um conjunto de *objetos educacionais digitais* destinados ao processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2014, grifos nossos). Nota-se que, nos documentos oficiais, a nomenclatura que prevalece é a de objetos educacionais digitais. Entretanto, Moreira et al. (2020) explica-nos que:

Neste contexto os recursos educacionais digitais devem ser compreendidos como quaisquer recursos digitais que possam ser utilizados

em cenários educativos, contemplando diversas terminologias comumente já definidas nas últimas duas décadas nesta área como, por exemplo, objetos de aprendizagem, recursos educacionais abertos (REA), objetos educacionais reutilizáveis, entre outras. (MOREIRA et al. 2020, p. 32)

Neste estudo, fazemos a opção pela terminologia Objetos Educacionais Digitais Multi-hipermidiático (OEDMH), compreendendo que este termo engloba tanto os aspectos de ensino, quanto os aspectos da aprendizagem, aliados à configuração hipermidiática que caracteriza fortemente a construção de significados a partir das linguagens digitais, cada vez mais interativas. A não-linearidade hipertextual presente nos OEDMH poderá possibilitar ao professor, explorar e construir significados, visando colaborar com a compreensão de determinado conteúdo, estruturado como dispositivos hipermidiáticos, a partir de um determinado contexto pedagógico, tornando-se aliados no processo de ensino e de aprendizagem.

Por concebermos a autoria dos Objetos Educacionais Digitais Multi-hipermidiáticos sempre de forma colaborativa e dialógica, compreendemos também que esses objetos se inserem numa cultura de compartilhamento aberto, ou seja, de livre acesso para que outras pessoas também possam recriar. Aproximamo-nos, dessa forma, do sentido e da concepção de construção de recursos educacionais para uma Educação Digital.

A Educação Digital é compreendida, nesta perspectiva, por processos de ensino e de aprendizagem que se constituem na relação entre diferentes tecnologias digitais, que podem ou não estar interligadas por redes de comunicação. E é também nesse prisma, que se pode pensar num continuum da Educação Digital que compreende desde processos de ensino e aprendizagem enriquecidos por tecnologias digitais e/ou redes de comunicação, até ao desenvolvimento de uma educação totalmente online e digital, tendo variabilidade na frequência e na intensidade tanto de tecnologias digitais, quanto de redes de comunicação. (MOREIRA et al. 2020, p. 5)

Os Objetos Educacionais Digitais Multi-hipermidiáticos englobam artefatos característicos da cultura digital, que podem ser criados/recriados tanto na perspectiva do ensino, quanto na da aprendizagem, sempre com foco no contexto socioeducacional e numa prática situada. Entendemos os Objetos Educacionais Digitais Multi-hipermidiáticos como recursos multimodais e contextualizado com o mundo da cibercultura. Esses diversos artefatos digitais encontram-se difundidos nos espaços virtuais.

Para além disso, estes recursos podem ter diferentes formatos (textos, imagens, vídeos, áudios, páginas web), atender a diferentes públicos (desde o Ensino Pré-Escolar ao Ensino Superior), ter diferentes tamanhos ou granularidades (lições, aulas completas, capítulos, livros), ser de diversos tipos (animações, simulações, tutoriais, jogos), funcionar em diferentes plataformas (computadores pessoais, telemóveis), possuir diferentes licenças e condições de uso (gratuitos, pagos, abertos) e também abordar diferentes temáticas ou disciplinas. (MOREIRA et al. 2020, p. 32)

Outrossim, a multimodalidade conectada em formas de linguagens cada vez mais hipermidiáticas caracteriza esses recursos digitais, desafiando-nos a pensar a integração dessas complexas linguagens digitais no contexto educacional. São, portanto, artefatos que podem agregar um potencial às práticas pedagógicas dos professores e aos processos formativos dos discentes e dos docentes.

Portanto, ratificamos a relevância dessas discussões no campo pedagógico, com base na observação do desejo dos professores de se constituírem como autores, ao criar os seus objetos de ensino, construindo, desse modo, sua autonomia, ao mesmo tempo que darão sentido à sua prática educativa, conforme exposto por uma das professoras colaboradoras durante a pesquisa do mestrado:

Lembra que em um dos nossos encontros eu disse isso. Eu gosto de criar o meu material, primeiro porque me cansa isso aqui (apontando para o livro didático). E eu gosto também de preparar meu material porque a forma como as coisas são perguntadas lá [no livro didático], não são possibilitadas, às vezes não é nem que o aluno não saiba responder a situação não, mas como está sendo perguntado. (Professora Sofia<sup>2</sup>)

A partir do discurso da professora colaboradora, ressaltamos a importância do diálogo que o educador estabelece com os artefatos de que dispõe para o seu fazer pedagógico, dando a sua feição, imprimindo a sua autoria, pois, lembrando o que diz Bakhtin (2004, p. 26): “o que na vida, na cognição e no ato, designamos como objeto determinado, não recebe sua designação, seu rosto, senão através da nossa relação com ele: é nossa relação que determina o objeto e sua estrutura e não o contrário”.

Desse modo, os artefatos pedagógicos com os quais os professores lidam no seu contexto de trabalho, em sala de aula, requerem deles um olhar crítico, além de mobilizar nos educadores o desejo de analisar e reconstruir estes materiais didáticos, imprimindo o caráter da autoria docente às práticas pedagógicas.

Pensando esse aspecto da autoria docente, e relacionando-o à importância que os objetos educacionais digitais possuem no contexto da cibercultura, fazem-se necessárias pesquisas que problematizem o fazer docente, mobilizando o desejo dos professores de refletir sobre os conhecimentos que eles constroem colaborativamente no seu cotidiano de trabalho, na Educação Básica, a partir dos artefatos de que dispõem para sua prática pedagógica.

Assim, são desafiadoras, mas extremamente necessárias, investigações que colaborem, efetivamente, com o trabalho pedagógico e a formação docente, cujas metodologias sejam centradas na participação dos professores e a partir das problemáticas reais do contexto escolar.

A formação permanente do professor se desenvolve num processo sempre inacabado, inconcluso, ao longo de toda trajetória de vida e profissão docente. Neste texto, discutimos uma via alternativa para pensarmos a formação de professores da Educação Básica, que pode ocorrer através da aproximação entre universidade e escola, possibilitada pela pesquisa colaborativa, como dispositivo investigativo/formativo.

---

<sup>2</sup> A professora participante é identificada, neste estudo, pelo nome fictício que ela própria escolheu à época da pesquisa do mestrado.

## **5 FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA DIÁLOGICA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA**

No final do século XX, a concepção de formação de professores passou por reflexões significativas, a exemplo da crítica veemente à racionalidade técnica empregada nas formações docentes (GATTI; BARRETO, 2009) e a rejeição a modelos formativos impostos por instâncias superiores (universidade; órgãos governamentais da educação) às instituições escolares. Tais críticas reverberam, atualmente, na importância de pensarmos em proposições formativas mais próximas das realidades das escolas, em formações centradas na ação-reflexão dos(as) docentes, o surgimento de paradigmas formativos centrados na figura do(a) professor(a) pesquisador(a), além das contribuições significativas de estudos pautados na pesquisa-ação-participante-colaborativa.

No campo da formação do professorado, o interesse pelos processos de pesquisa-ação deve ser retomado por diversos motivos: a possibilidade de refletir sobre o que se faz; unir a formação a um projeto de mudança nas escolas; realizar uma formação a partir de dentro (na escola), um processo orientado para as decisões colaborativas; a necessidade de estabelecer pontes entre os colegas; o interesse pelo desenvolvimento democrático do currículo, e a aproximação entre teoria e prática educativa, entre outros. (IMBERNÓN, 2016, p. 194)

A análise das condições materiais e concretas em que ocorrem esses processos educacionais/formativos é imprescindível para quem se lança a compreender a construção/constituição da autoria docente na Educação Básica. Concordamos que os professores, como sujeitos indissociáveis dos seus saberes construídos a partir da experiência, precisam ser considerados em qualquer processo que se pretenda inovar no campo educacional. Nesse viés, apostamos na formação colaborativa como uma via alternativa que possibilita uma efetiva participação dos docentes nos rumos e nas reais necessidades de seus processos formativos. Trata-se, portanto, da coparticipação ativa do docente na reconstrução de conhecimentos e saberes.

A partilha e a construção colaborativa de conhecimentos são cruciais para a luta contra as opressões, uma vez que a partilha potencializa a solidariedade e a cooperação entre os sujeitos envolvidos na luta (SANTOS, 2021). Temos, então, o desafio de lutar contra o desperdício dessas experiências docentes marginalizadas e invisibilizadas, dando ênfase às práticas autorais que são desenvolvidas no cotidiano escolar, pois

[...] falar de formação profissional, isto é, de formação para uma profissão, é elevar, e não diminuir, é dignificar, e não desvalorizar, os professores. Na verdade, é fácil alinhar uma lista de livros, teorias e conceitos que os professores devem conhecer. Difícil, é ensiná-los de maneira problematizadora, emancipadora, a partir de reflexões centradas na vida, na cultura e no exercício da profissão. (NÓVOA, 2022, p. 97)

Daí a importância de se pensar a formação permanente para construção coletiva e dialógica de um conhecimento-emancipação (SANTOS, 2021), em que sejam valorizados os saberes e experiências dos docentes. Considera-se, nesse caso, que esses profissionais

são protagonistas do cenário social e não são meros reprodutores de normas, mas produtores de etnométodos na prática cotidiana da escola, esta concebida como *locus* “fundamental para a estruturação do conhecimento sobre ensino do professorado, seu desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, para além da formação recebida fora dela” (IMBERNÓN, 2009, p. 109). Por isso, a necessidade de investimento numa formação que valorize simbólica e politicamente os saberes produzidos na escola, esfera de trabalho docente.

Tal concepção nos auxilia a refletir sobre a formação permanente pelo viés da rede colaborativa, como um processo sempre em construção e em vista da produção de conhecimentos emancipatórios. Pensamos a formação permanente como epistemologia democrática, dialógica e colaborativa, que privilegia a horizontalidade nas relações e trocas de saberes da pesquisa acadêmica e dos professores colaboradores/interlocutores da Educação Básica. Buscamos compreender este *continuum* constitutivo entre a formação inicial e a formação permanente na trajetória de vida e profissão dos docentes, considerados como sujeitos autônomo, autores e criativos. Desse modo,

Estamos sugerindo a necessidade de avançar em duas direções que se complementam: de um lado **abrir novos tempos-espacos e práticas coletivas de autonomia e criatividade profissional**; de outro, aprofundar no entendimento das estruturas, das concepções, dos mecanismos que limitam essa autonomia e criatividade; entendê-los para se contrapor e poder avançar. (ARROYO, 2020, p. 35, grifos nossos).

Portanto, a pesquisa colaborativa apresenta-se como um importante caminho que pode colaborar na interação-imersão dos processos formativos na escola, pois ela contribui tanto na valorização de práticas pedagógicas autorais já desenvolvidas pelos docentes, nas intuições escolares, como para a reflexão crítica e a transformação dos desafios encontrados em sala de aula.

[...] o papel da formação permanente é criar espaços em que o professorado tenha voz desenvolvendo processos reflexivos e indagativos sobre os aspectos educativos, éticos, relacionais, colegiais ou colaborativos, atitudinais, emocionais, etc., que vão além dos aspectos puramente disciplinares, uniformizantes, técnicos e supostamente “objetivos”. (IMBERNÓN, 2009, p. 25)

Isso nos impõe a necessidade constante de (re)significar as práticas formativas docente; ou seja, conduz-nos “a uma reflexão de zonas intermediárias da prática com sua singularidade, a incerteza e o conflito de valores e a uma indagação perene sobre a formação do educador, inicial ou permanente” (IMBERNÓN, 2009, p. 12). É pensar a formação dos educadores sempre como devir, um processo de movimento inacabado, como tempo-espaco de possibilidades de (re)conhecimentos, de estranhar e indagar saberes e práticas alicerçadas em certezas absolutas e monológicas. Pois, não há como conceber esta perspectiva formativa, sem que os sujeitos que a experienciam não se questionem e não se lancem às descobertas e à produção de novos conhecimentos.

O conhecimento não é possível sem experiência, e a experiência é inconcebível sem os sentidos e os sentimentos que acordam em nós. É através da experiência que nos abrimos ao mundo, uma “abertura” que é concedida apenas pelos sentidos. (SANTOS, 2021, p. 237)

Desse modo, do ponto de vista formativo, como explica esse autor, é interessante que reconheçamos que o ato de conhecer, a construção do conhecimento é uma atividade que ganha sentido e significado na corporeidade, e que a formação precisa ser concebida como processo inerente ao sujeito cognoscente. Freire (2021, p. 25) nos demonstra, com a pedagogia da autonomia, que “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”. Por esse viés, na formação permanente de professores que defendemos, tanto aquele que pesquisa com os professores, quanto os próprios docentes encontram-se num processo *continuum* e (auto)formativo, mediatizado pelos diálogos intersubjetivos resultantes das interações e trocas de experiências, na busca da construção de um conhecimento-emancipação, entre sujeito-sujeito.

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o objeto por *ele formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos – conteúdos – acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. (FREIRE, 2021, p. 24)

Freire (2021) nos inspira a refletir sobre a formação permanente dos professores pelo viés da dialogicidade e centrado na experiência docentes. Sabemos que essa é uma das alternativas possíveis; por isso, apostamos no caminho da pesquisa colaborativa através da aproximação entre universidade e escola, como uma via promissora para contribuir com a formação docente, ao passo que, ao lançarmos o olhar e a escuta sensível ao cotidiano escolar e suas práticas contextualizadas, podemos contribuir para a construção de compreensões acerca da complexidade do fenômeno educacional e formativo dos docentes, bem como abrimos horizontes para novos desafios e indagações das práticas de formação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, as experiências e saberes dos docentes são centrais para compreensão da constituição autoral dos professores e da formação permanente. Portanto, sustentamos a colaboração e a escuta sensível como valores para impulsionar mudanças nos paradigmas de interação da pesquisa acadêmica com o contexto de trabalho e do exercício da docência na Educação Básica, pois entendemos que os professores têm a necessidade de discutir os enfrentamentos das práticas cotidianas, para aprenderem a partir de suas próprias experiências. Portanto, é pertinente refletir sobre outras gerações de culturas e perspectivas formativas, em que a formação seja baseada na colaboração e na dialogicidade, a partir dos saberes dos sujeitos envolvidos.

Fundamentados nessa compreensão de formação docente, concebemos o professor como sujeito capaz de descrever, interpretar e construir o mundo social, reconhecendo a sua capacidade reflexiva e interpretativa, inerente a todo autor/ator social. Esse reconhecimento e respeito à capacidade criativa do docente é fundamental para o objeto

de estudo desta pesquisa, uma vez que desejamos nos lançar ao desafio de desvelar compreensões acerca do desenvolvimento profissional e da autoria docente, no contexto da Educação Básica, com seus modos e fazeres pedagógicos peculiares, complexos, referenciados. Intentamos um diálogo e uma interação com estes profissionais enquanto sujeitos ativos e pensantes, que mobilizam diversos saberes nas suas práticas cotidianas e que precisam ser reconhecidos.

Compreendemos que essa interlocução formativa/colaborativa nunca ocorre sem conflitos, pois, nesse diálogo (in)tenso, as errâncias, as escolhas, os desejos, “são características da formação enquanto experiência de sujeitos que aprendem” (MACEDO, 2016, p. 53). Concordamos que são sempre pessoas que aprendem de modo coletivo e dialógico; pois, nesse caminhar, pesquisador e professores encontram-se num processo permanente de formação. Portanto, faz-se necessário que essa interação esteja sempre pautada no diálogo e na escuta.

Nessa política de conhecimento adotada para a construção de saberes, os componentes precisam estar sempre pautados no contexto da prática dos sujeitos envolvidos no processo de colaboração/redes. Dessa maneira, engendra-se uma formação que emerge de forma contextualizada, gerada a partir das práticas de trabalho dos docentes.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2010.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2020.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola, 2015.
- CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.
- COULON, A. **Etnometodologia e educação**. Tradução: Ana Texeira. São Paulo: Cortez, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. Tradução: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Tradução de Petrilson Pinheiro. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

LEMKE, J. L. **Letramento metamidiático**: transformando significados e mídias. Revista Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, São Paulo: IEL/UNICAMP, 2010.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa implicada**: pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

MACEDO, R. S. **A pesquisa e o acontecimento**: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador: EDUFBA, 2016.

MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D.; GOULÃO, M. de F.; CAEIRO, D. **Educação digital em rede**: princípios para o Design Pedagógico em tempos de Pandemia. Lisboa: Universidade Aberta, 2020.

NÓVOA, A. **Escolas e professores, proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

SANTANA, N. D. F. de (2018). **Livro didático de língua portuguesa**: contribuições às práticas de multiletramentos no ensino médio. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado da Bahia.

SANTOS, B. de S. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática, vol. 1. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Corte, 2011.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021.

SILVA, O. S. F.; ANECLETO, U. C. Multiletramentos. In: Daniel Mill. (Org.).

**Dicionário crítico de educação e tecnologias e de Educação a distância**.

Campinas: Papyrus, 2018, v. 1, p. 463-467.