



# **Educação Aberta, Cibercultura e DocênciaS no Ensino Superior: percursos e experiências no Brasil e em Portugal**

*Open Education, Cyberculture and teaching processes in Higher  
Education: trajectories and experiences in Brazil and Portugal*

*Educación abierta, Cibercultura y Enseñanza en la Educación  
Superior: caminos y experiencias en Brasil y Portugal*

**Adriana Rocha Bruno<sup>[a]</sup>, Judilma Aline Oliveira Silva<sup>[b]</sup>, Maria Manuela Franco Esteves<sup>[c]\*</sup>**

<sup>[a]</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil

<sup>[b]</sup> Faculdade Machado Sobrinho, Juiz de Fora, MG, Brasil

<sup>[c]</sup> Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

---

## **Resumo**

Em meio ao cenário contemporâneo que exige que os processos formativos para/com as docências no Ensino Superior se dêem numa interface com a cultura digital, o presente

---

\* ARB: Pós-Doutora em Educação, e-mail: [adriana.bruno@educacao.ufjf.br](mailto:adriana.bruno@educacao.ufjf.br)  
JAS: Doutoranda em Educação, e-mail: [judilma@gmail.com](mailto:judilma@gmail.com)  
MMFE: Doutora em Educação em Ciências, e-mail: [mesteves@ie.ul.pt](mailto:mesteves@ie.ul.pt)

artigo apresenta pesquisas que tensionam as formas com que as Instituições públicas de Ensino Superior, em Portugal e no Brasil, têm produzido ações convergentes com tais demandas. O texto apresenta ideias basilares para a discussão dos dados, como Educação Aberta, Cibercultura, docência no Ensino Superior, e traz recortes de pesquisas realizadas pelas autoras, respectivamente, em níveis de pós-doutorado (em Portugal) e de doutorado (no Brasil). Os dados produzidos nas pesquisas evidenciam avanços nos processos de formação continuada para a docência no Ensino Superior (ES), entretanto eles ainda são desenvolvidos de modo pouco conexo com a composição de uma cultura mediada por tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), e as ações formativas, com poucas exceções, se distanciam das potencialidades trazidas pela cibercultura como aquela que traz dispositivos, interfaces e relações fomentadoras de aprendizagens convergentes com os estudantes e os docentes do século XXI.

**Palavras-chave:** Educação Aberta. DocênciaS no Ensino Superior. Formação continuada. Cibercultura.

### **Abstract**

*In the contemporary scenario that demands that teaching processes in Higher Education provide an interface with digital culture. This article presents research that shows how Public Institutions of Higher Education, in Portugal and Brazil, have developed steps to meet educational demands. The text presents fundamental ideas in the discussion of data, including Open Education, Cyberculture, teaching in Higher Education, and examples of research conducted by the authors, respectively at the Post-Doctoral level (Portugal) and the Doctoral level (Brazil). The data produced through this research show advances in Higher Education (HE) teaching processes, however, these processes are still developed with little connection to a culture mediated by digital information and communication technologies (DICT), and these methods, with few exceptions, limit the potential brought by Cyberculture, such as the tools and interfaces that stimulate relationships between learning and students in the XXI century.*

**Keywords:** Open Education. Teaching in Higher Education. Continuing Education. Cyberculture.

## **Resumen**

*En medio del escenario contemporáneo que exige que los procesos formativos para / con la enseñanza en la Educación Superior se dan en una interfaz con la cultura digital El presente artículo presenta investigaciones que tensionan las formas con que las Instituciones Educación Superior Pública en Portugal y Brasil, han producido acciones convergentes con tales exigencias. El artículo presenta las ideas básicas para la discusión de los datos, tales como la educación abierta, la cibercultura, la enseñanza en la educación superior, y trae recortes de investigación realizados por los autores, respectivamente, los niveles de postdoctorado (en Portugal) y doctorado (en Brasil). Los datos producidos en la investigación evidencian avances en los procesos de educación continua para la Enseñanza en la Educación Superior (ES), sin embargo, todavía están desarrollados un poco relacionados con la composición de una cultura mediada por Tecnologías de Información y Comunicación Digital (TDIC), y las acciones formativas, con pocas excepciones, se distancian de las potencialidades traídas por la cibercultura como aquella que trae dispositivos, interfaces y relaciones fomentadoras de aprendizajes convergentes con los estudiantes y los profesores del siglo XXI.*

**Keywords:** *Educación Abierta. Enseñanza en la Educación Superior. Formación Continua. Cibercultura.*

---

## **Introdução**

*Interrogar a pedagogia do Ensino Superior exige que se considere este último como um espaço complexo e multidimensional em que incidem e se entrecruzam expectativas e influências de sentido muito diverso (ESTEVES, 2008, p. 102).*

Encontramos, ao longo do século XX, diversos movimentos que focalizaram a formação de professores em suas múltiplas possibilidades e visões plurais. Tal diversidade confirma a ideia acima de Esteves (2008) e também sinaliza que a plasticidade (BRUNO, 2002, 2007) que circunda a

formação docente implica em assumir abertura tanto para estudar e pesquisar, quanto atuar neste campo.

A potência que germina dos processos formativos para as docênciaS — como optamos em denominar o fenômeno decorrente da (trans) formação de professores, como um rizoma no sentido deleuziano — não pode ser formatada ou encarcerada em práticas que enquadrem os sujeitos da docência em padrões arbóreos, cujas raízes, limitadas a determinados campos de existência, são sufocadas em suas próprias matrizes (BRUNO, 2010). Este cenário tem intensificado demandas que envolvem a formação para e na docência no Ensino Superior em meio à cibercultura e, em nossa percepção, ações integradas à abordagem como a Educação Aberta.

Assim, o presente artigo apresenta dados de pesquisas desenvolvidas no Brasil e em Portugal, em interface com a cibercultura. Na primeira parte do texto, apresentamos alguns dos fundamentos da Educação Aberta na cibercultura, por meio de conceitos que têm norteado as investigações neste campo e também dos estudos do Grupo de Pesquisa.

Na segunda parte do artigo, trazemos as trilhas metodológicas e os dois cenários investigativos em discussão, com os recortes das pesquisas em Portugal e no Brasil, acerca das ações e dos programas/projetos institucionais para a formação docente no Ensino Superior em interface com a cibercultura, desenvolvidos por universidades públicas em Lisboa e no Brasil. A saber: 1) a investigação em nível pós-doutoral foi realizada na Universidade de Lisboa em 2016 e envolveu três Universidades Portuguesas: a Universidade de Lisboa, a Universidade Aberta de Portugal e a Universidade Nova de Lisboa; 2) uma pesquisa piloto, desenvolvida no Brasil a partir de um Programa Institucional de formação de docentes no Ensino Superior, numa universidade pública federal, no período de 2012 a 2014; e 3) uma pesquisa em nível de doutorado, em andamento, que mapeia os programas formativos institucionais para a docência no Ensino Superior nas universidades públicas federais brasileiras. Nos três cenários foram tensionados aspectos afeitos aos programas institucionais de formação dos docentes do Ensino Superior de Universidades públicas, em interface com a cibercultura. As pesquisas ora apresentadas sinalizam

um movimento que não cessa, mesmo quando temos a ideia de que as mudanças são pequenas. A educação tem se transformado muito, talvez menos do que gostaríamos, e numa velocidade inferior ao desejado/esperado, mas avançamos muito, e a cibercultura nos diz muito sobre isso.

Por fim, explicitamos algumas considerações, frutos das análises empreendidas e das contribuições que as pesquisas, em relação, trazem para a Educação Aberta e para as docências universitárias na cibercultura.

### **Fundamentos de uma Educação Aberta na cibercultura**

as tecnologias digitais em rede alteram as formas de comunicação, produção, criação e circulação de informação redesenhando uma configuração social e cultural, redimensionando espaço e tempo por meio da vivência na cibercultura (SANTOS, 2013, p. 300).

A complexidade de ser docente e de produzir docência rompe com a ideia de verdade e pluraliza o processo, e num cenário de cibercultura as múltiplas formas de relação entre pessoas e com as informações, como trata o excerto de Santos e Weber (2013), assumem dimensões até então inimagináveis.

As docências contemporâneas, portanto, se apresentam construídas nas relações singulares e múltiplas das experiências. Enquanto que, para Larrosa (2014), as experiências nos atravessam, para Kolb (1984), elas nos transformam. São experiências que nos fazem tremer:

não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia; que a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece; e em que a experiência, que não sabemos o que é, às vezes canta (LARROSA, 2014, p. 13).

Sim, a experiência canta, mas também pula, dança, para e para. Experiências docentes, docência experiencial. É salutar elucidar que as investigações aqui partilhadas situam o professor como um sujeito sempre

em transformação, a um só tempo singular e plural. Tal esclarecimento se faz necessário na medida em que, ao nos propormos a estudar os processos formativos institucionalmente dedicados a este profissional, precisamos evidenciar como percebemos esse sujeito em formação, o que norteará nosso olhar e nossas análises para o que foi produzido no campo de pesquisa.

Se, como dito, a formação de professores termina o século XX com a questão política e abarca o currículo, a aprendizagem etc. E, se hoje temos maior clareza sobre a potencialidade e a amplitude que envolvem o docente e a docência, e ainda, que adentramos o século XXI — com mudanças iniciadas no XX — com recursos, ideias e processos híbridos em meio à cibercultura que alteram as relações entre humanos e com o conhecimento (isso apenas para sinalizar esse momento revolucionário e transformador), a formação docente só pode estar em movimento, nunca estagnada.

A formação para a docência universitária é um dos desafios que as instituições de Ensino Superior enfrentam atualmente. Os professores têm sido formados para a pesquisa e não necessariamente para o ensino. Sendo assim, quando passam a desenvolver a docência, necessitam de uma formação específica para tal.

Há mais de uma década, Maria Teresa Estrela já sinalizava a necessidade de se investir em “atitudes básicas de sobrevivência do professor nesta sociedade de informação” (ESTRELA, 2002, p. 26). Atingimos quase um quarto do século XXI e os dados ainda indicam o quanto é preciso caminhar na direção de se incorporar e de desenvolver percursos formativos que integrem uma cultural digital.

Conforme Silva (2010), os processos formativos dos docentes universitários, ou a pedagogia universitária, compreende a articulação entre currículos alicerçados em situações de trabalho (estágios e práticas orientadas e acompanhadas) e docentes formadores que possuam domínio do campo de trabalho profissional. Tais elementos integram as competências estimadas para as docênciaS.

Se considerarmos as mudanças vertiginosas no cenário socio-técnico mundial das últimas décadas, que interferem e modificam as formas de relacionamento humano e também o acesso, a produção e a

socialização de informações e de conhecimentos, a realidade se torna ainda mais tensa no campo educacional universitário. Um dos caminhos para os processos formativos no Ensino Superior, considerando as relações espaço-temporais dos docentes desse segmento, pauta-se em atividades, tais como as trazidas no presente texto e no que temos denominado Educação Aberta, que integram espaços e tempos plurais, interfaces múltiplas, encontros e atividades híbridos, mediados pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

No flanco das possibilidades educacionais emancipadoras, o hibridismo vem ao encontro de processos de democratização do acesso à informação e do diálogo entre indivíduos. A proposta de uma Educação Híbrida (BRUNO, 2012) vem sendo abordada por diversos estudiosos e tem se revelado muito promissora no contexto atual, além de se articular com as ideias de Linguagem Emocional e da aprendizagem experiencial.

No contexto hodierno, não mais se divide modalidades — *online* ou presencial — mas se integram espaços, ideias e possibilidades. As tecnologias e as mídias digitais em rede são incorporadas aos sujeitos, e suas ações reverberam seus usos, em acordo com suas necessidades e suas emergências. Ganha-se mais autonomia, potencializam-se as relações e as interatividades, rompem-se com muros, salas e quaisquer limites que possam se impor aos processos de aprendizagem. O mundo — seus aparatos e suas tecnologias — é a sala de aula, e os cidadãos são os interlocutores, estejam onde estiverem.

Retomando as ideias de Larrosa sobre a experiência,

não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência; que a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia; que a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece; e em que a experiência, que não sabemos o que é, às vezes canta (LARROSA, 2014, p. 13).

Claro que tais palavras são desafiadoras, pos antes de tudo, concordamos com o autor, uma vez que a experiência, assim como a

aprendizagem, é individual, pessoal e intransferível. Além disso, se o objetivo principal do educador é promover possibilidade de/para aprendizagens (sejam elas quais forem), a experiência não poderá ser fundamento, mas essência: é ela, com ela e por meio dela que aprendemos. David Kolb afirma que a “aprendizagem é o processo pelo qual o conhecimento é criado pela transformação da experiência” (KOLB, 1984, p. 38). Portanto, não podemos experienciar pelo outro, o mesmo valendo para o aprender. Entretanto, como educadores, na mesma medida em podemos ser indutores de emoções do outro, podemos também ser promotores das experiências e das aprendizagens alheias na criação de circunstâncias para a emergência de experiências, promovendo uma Educação Aberta.

A Educação Aberta (BRUNO, 2010, 2017) tem se mostrado convergente com as ideias e as práticas produzidas em nossas pesquisas. A denominação ganhou força a partir da década de 1970, baseada nos pensamentos de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), na França, de Liev Tolstói (1828-1910), na Rússia, e no pensamento progressista americano das décadas de 1920-30. Atravessou décadas e tem sido significativamente explorada, especialmente a partir dos estudos recentes sobre Recursos Educacionais Abertos (REA) e *Massive Open Online Courses* (MOOC).

A Educação Aberta teve um ponto marcante neste século, no ano de 2002, quando o MIT (*Massachusetts Institute of Technology*) lançou o Projeto OCW (*Open Course Ware*) e disponibilizou cinquenta cursos na internet em formato aberto, com o objetivo de promover conhecimento e de educar estudantes mundo afora. A UNESCO, também interessada em difundir a iniciativa para todos, fez surgir no mesmo ano o termo OER (*Open Educational Resources*) — em português denominado de REA (Recursos Educacionais Abertos).

Percebemos que Carl Rogers e suas ideias humanistas também estão muito presentes na Educação Aberta, na perspectiva que a situamos. Rogers (1961) traz instigantes provocações acerca da experiência como possibilidade de/para a aprendizagem, inferindo que o ensinar, como processo, implica em diálogos em grupo em que ocorram partilhas de experiências. Sua teoria não-diretiva, que traz conceitos como



*autenticidade/congruência, aceitação incondicional e empatia*, provoca-nos a transformar ideias e ações, de modo a produzir educação de fato plural. A *autenticidade/congruência* rogeriana convoca-nos a intenso e profundo contato, de modo a assumirmos quem somos integralmente. A autenticidade é ser congruente, transparente, de modo que possamos assumir nossas ideias e atitudes e comunicá-las ao outro. Para que este processo se dê na relação com o outro, os conceitos de *aceitação condicional* e empatia integram-se para que se possa ter receptividade pelas ideias e pelas atitudes dos outros, provocando que sejamos autênticos e nos aceitemos e, do mesmo modo, que respeitemos e aceitemos o outro. Mas, por que compreendemos a Educação Aberta em relação a tais ideias? Porque uma educação em que se proponha a partilha, a mixagem, a integração, a interatividade (como quer Silva, 2000), a abertura etc., envolve tais conceitos transformadores da prática e do pensamento pedagógicos. Em outras palavras, não entendemos que seja possível uma Educação Aberta sem que ocorram intensas transformações nas pessoas “professores, educadores, educandos, pesquisadores etc.”.

Tais transformações se coadunam com a cultura que temos produzido, que pode ser compreendida como cibercultura (LÉVY, 1999, LEMOS e LÉVY, 2010) e sintetizada na fala de Santos (2005):

A cibercultura é o movimento sociotécnico-cultural que gesta suas práticas a partir da convergência tecnológica da informática com as telecomunicações que faz emergir uma pluralidade de interfaces síncronas e assíncronas e uma multiplicidade de novas mídias e linguagens que vem potencializando novas formas de sociabilidade e, com isso, novos processos educacionais, formativos e de aprendizagem baseados nos conceitos de interatividade e hipertextualidade (SANTOS, 2005, p. 8).

Esse fenômeno cultural que transforma a vida, as relações, as formas de produção e de acesso ao conhecimento encontra, em nosso entender, na Educação Aberta caminhos para a integração da educação com a cibercultura. Portanto, o vivido hoje a partir de tais transformações exige de nós, professores e pesquisadores, mudanças educacionais intensas.

A formação docente, cujos desdobramentos podem ajudar a promover mudanças sociais significativas, não tem se omitido neste cenário, e é isso que revelam os achados de nossas investigações.

## Interfaces das pesquisas

Os encontros do pesquisador com o campo de investigação e com seus intercessores/ interlocutores são potenciais para a aprendizagem integradora (BRUNO, 2007) e fomentam experimentos sobre o dito, o lido, o ouvido, o estudado e o debatido. Compactuamos com os ensinamentos de Bondía (2014), para quem a experiência diverge do experimento, sendo que a primeira se traduz por sua singularidade e o segundo pelas generalizações e pelas repetições: “Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade” (BONDÍA, 2014, p. 19).

Em consonância com tais premissas, o método assumido para as investigações apresentadas foi, por meio da imersão dialogada no campo, experienciar e criar travessias e atravessamentos para/com os sujeitos envolvidos. As pesquisas ora apresentadas, de abordagem qualitativa e exploratória, em coerência com os nossos estudos e experiências desenvolvidas ao longo dos anos, compreende a mobilidade e a multiplicidade como necessárias ao processo investigativo, potencialmente possibilitando a existência de uma pesquisa plural. Tal opção se traduz na compreensão de que (1) é o objeto (relação entre autores — conforme Santos, 2014) e os sujeito que(m) sinalizam a metodologia e, desse modo, a partir da relação com o objeto, os sujeitos e o campo desenhamos o método; e (2) a concepção de abertura do grupo se estende aos estudos e à filiação teórica; logo, buscamos múltiplas áreas que nos ajudem a compreender, a experienciar e a intervir no mundo contemporâneo.

As experiências de pesquisa desenvolvidas, e aqui tratadas, nos permitiram conhecer melhor e nos aproximarmos da proposta de pesquisa-formação na cibercultura, forjada por Santos (2014). Segundo a autora

“a objetividade científica deve se comunicar com a subjetividade dos sujeitos tecendo assim uma relação comunicacional entre produto-processo-produtor” (SANTOS, 2014, p. 90). Tal assertiva tenciona a centralidade do pesquisador e o situa como membro, parte da investigação, em que todos os sujeitos são também pesquisadores, ou seja, sujeitos-pesquisadores e pesquisadores-sujeitos.

“A pesquisa-formação parte do princípio de que todos os sujeitos envolvidos formam e se formam em contextos plurais de situações de trabalho e aprendizagem” (SANTOS, WEBER, 2014, p. 6) e essa abordagem investigativa converge com as ideias e os processos que estávamos desenvolvendo, no sentido de compreender que o campo de investigação não está apartado da pesquisa e do pesquisador, e que todos os envolvidos são sujeitos produtores de dados. O campo é, portanto, ambiência formativa.

Ainda que não tenhamos realizado nossas investigações por meio da abordagem pesquisa-formação na cibercultura (SANTOS, 2014), compreendemos que tal orientação nos inspirou e promoveu olhares potentes para outros movimentos investigativos contemporâneos: “toda pesquisa-formação parte dos dilemas docentes, ou seja, das inquietações e problemáticas advindas da prática e da docência do professor-pesquisador” (SANTOS, 2014, p. 112).

Nos dois cenários, português e brasileiro, optamos por fazer um mapeamento na busca de informações mais claras sobre os programas institucionais de formação para/na docência no Ensino Superior. Assim, num primeiro momento, socializamos questionários *online*, com questões abertas e fechadas, em que os sujeitos pudessem nos dar pistas sobre as ações formativas realizadas e também sobre ideias e possibilidades para as entrevistas subsequentes. Além desses dispositivos de pesquisa, as buscas nos sites das universidades, nos programas e documentos *online* nos possibilitaram uma visão mais clara das ações formativas e dos sujeitos que produzem as formações e suas relações institucionais.

A investigação realizada em Portugal envolveu, como dito, três universidades públicas portuguesas, em Lisboa. O percurso realizado para

a realização da pesquisa se deu por meio dos seguintes caminhos e instrumentos metodológicos:

- a) levantamento bibliográfico no banco de dados da Universidade de Lisboa;
- b) entrevistas dialógicas com gestores, professores e técnicos implicados em ações formativas nas universidades investigadas;
- c) questionário *online* e com questões abertas e fechadas, via formulário do Google drive, destinado a gestores, professores e técnicos envolvidos nas ações formativas em universidades portuguesas.

As pesquisas no Brasil focalizaram 47 universidades públicas federais. A investigação trilhou o seguinte método:

- a) levantamento bibliográfico no banco de dados da Capes;
- b) questionário *online* e com questões abertas e fechadas, via formulário do Google drive, destinado a gestores, professores e técnicos implicados em ações formativas em universidades brasileiras;
- c) Entrevistas e análise de Programa formativo produzido por uma universidade pública federal.

Para o presente artigo foi produzido um recorte nos dados produzidos por meio do questionário em ambos os cenários investigativos, respectivamente: português e brasileiro. Também serão apresentadas algumas propostas formativas desenvolvidas nos dois países.

A pesquisa pós-doutoral, financiada pela Capes, realizada na Universidade de Lisboa, no período de 2015 a 2016, foi articulada com a investigação iniciada em 2015, intitulada “Formação docente no Ensino Superior em tempos de cibercultura: multiplicidade, coaprendizagem e educação *online*”, financiada pela FAPEMIG, que posteriormente veio a se constituir numa tese de doutorado ainda em andamento, com financiamento da CAPES, junto às universidades brasileiras. Todas as investigações

analisaram programas institucionais para a docência no, com (por meio de) e para o Ensino Superior, em interface com a cibercultura.

Serão apresentados a seguir dados produzidos na pesquisa realizada em Portugal e posteriormente aqueles gerados até o momento na investigação em andamento no Brasil.

### Os achados em Portugal

No contexto português foram contatados vinte e seis profissionais, porém somente a metade (13 profissionais) respondeu ao questionário. Segundo os dados produzidos, a maioria dos sujeitos de pesquisa se autointitula docente/pesquisador (9 respondentes), sendo que onze deles estão também em cargo de gestão e quatro em cargos técnicos. Em todas as instituições foram identificadas ações formativas voltadas para a docência dos professores da instituição, com oferecimento em periodicidade diversa, de mensal a semestral. O tratamento destes dados produziu dois agrupamentos (categorias), que serão tratadas a seguir: 1) Aspectos estruturais e 2) Aspectos didáticos pedagógicos e TIC.

Evidenciaram-se pontos em comum:

- 1) Aspectos estruturais
  - a) a não obrigatoriedade de participação nas ações propostas aos docentes, pela maioria das instituições;
  - b) *a maioria dos cursos é coordenada por profissionais que não possuem familiaridade com a tecnologia ou com recursos online;*
  - c) *as ações formativas são centralizadas em unidades específicas e, especialmente, em pessoas, como o Reitor ou pessoas em funções e cargos de gestão;*
  - d) *inexistência de Programas institucionais de Formação docente voltados para TODOS os docentes de cada instituição. O que mais se aproxima de uma ação institucional está na Universidade Aberta de Portugal, onde é oferecido um curso voltado a*

docentes ingressantes, mas que há anos não é ministrado, pois não houve mais ingressantes;

- e) *há pouca divulgação* — ou divulgação insuficiente — das ações realizadas;
- f) as *avaliações para levantamento de demandas* das ações formativas para as *docênciaS estão diluídas nos cursos* e nas observações e ideias dos gestores que tomam frente dos processos formativos.

É notável que a estrutura dos cursos esteja mais próxima de modelos que valorizam os conteúdos, as competências e, ainda, que se aproximem da denominada “The technological orientation” (FEIMAN-NEMSER, 1990), cuja base está também nos conhecimentos e nas pesquisas científicas, evidenciando forte apelo para cursos de formações instrumentais. Como a maioria das ações formativas é desenvolvida e planejada por gestores específicos que não possuem familiaridade tecnológica, os processos formativos são, em sua maioria, oferecidos presencialmente, e são raras as atividades em meio digital que promovam formação para uma docência mediada pela cibercultura. A proposta de aderência voluntária às ações desenvolvidas é prejudicada pela falta de divulgação e por horários nem sempre compatíveis com as necessidades dos professores.

- 2) Aspectos didático-pedagógicos e TIC
  - g) *cursos com forte apelo didático para a formação pedagógica*, com ênfase na didática do ES, e *cursos mais técnicos e instrumentais*, voltados para os usos e as possibilidades de recursos tecnológicos;
  - h) *carência de formação para a cultura digital* e também do uso de tecnologias *online* para desenvolvimento de tais ações. A maioria das ações apresentadas pelos entrevistados é presencial;
  - i) Os sujeitos indicam que *o uso das TIC nas atividades docentes é relevante* ou muito relevante;
  - j) quanto ao *uso das tecnologias digitais nas aulas pelos docentes*, os dados mostram porcentagem significativa para o uso *pouco frequente* (46,2%) e 53,8% para frequente e muito frequente.

Já para o uso de dispositivos móveis pelos alunos, os sujeitos apresentaram dados curiosos: 58,4% de frequente ou muito frequente e 41,6% de pouco frequente e inexistente;

- k) *Usos de dispositivos tecnológicos em aulas*: todos os docentes assinalam usar em primeiro lugar os recursos de apresentação (power point), seguidos de ambientes de aprendizagem *online*, e também: processador de texto, email e busca/pesquisa na Internet.

Em complemento aos dados apresentados na primeira categoria, evidenciou-se que as universidades pesquisadas ainda podem investir mais nas potencialidades que a cibercultura oferece para as docências. É notável o uso satisfatório de recursos tecnológicos digitais em aula, mas evidencia-se mais um uso instrumental e quase em substituição a recursos como lousa e quadro branco. Há intensa utilização por parte dos estudantes, especialmente de dispositivos móveis, mas não há articulação satisfatória com a aula ou mesmo com as práticas dos docentes.

## Os achados no Brasil

A pesquisa desenvolvida no Brasil ocorreu em dois momentos: no primeiro foi realizado um projeto Piloto que resultou em um Programa de Formação para a docência contemporânea no Ensino Superior, realizado (de 2012 a 2014) numa universidade pública federal, correspondente ao 4o eixo da pesquisa mais ampla, financiada pela FAPEMIG e finalizada em 2015, intitulada “Formação Docente no Ensino Superior em tempos de cibercultura: multiplicidade, coaprendizagem e Educação online”. No segundo momento, em andamento, foi feita uma ampliação da pesquisa piloto, de modo a abranger todas as universidades públicas federais brasileiras. Traremos alguns dos achados dessas pesquisas para, ao final, estabelecermos uma relação entre os cenários brasileiro e português.

Em atendimento à Lei 12.772/2012, que estabelece em seu inciso V do Art. 24 que o docente em estágio probatório nas instituições

federais de Ensino Superior deverá participar do Programa de Recepção de Docentes instituído pela Instituição Ensino Superior (IES), boa parte deles passaram a buscar meios de formalizar e de atender a tal demanda. Uma das universidades federais analisadas criou um Programa Institucional e formalizou institucionalmente em 2012 que “o docente em Estágio Probatório precisa cumprir 120 horas de atividades formativas durante as quatro etapas avaliativas”, dispondo que tais atividades estariam a cargo da Coordenação de Inovação Acadêmica e Pedagógica do Ensino Superior (CIAPES).

A pesquisa exploratória com 512 docentes e 8.398 estudantes (presenciais) respondentes (50% do total de docentes e discentes) sinalizou predomínio de aulas expositivas dialogadas e uso prioritário do PowerPoint. Estes resultados nortearam, em 2012, o Projeto Piloto denominado “Ações Formativas para a Docência no Ensino Superior”, destinado aos docentes que voluntariamente desejassem participar. Ao final, 57 docentes foram certificados e, em atendimento à legislação federal, a universidade em questão criou o Programa Percursos Formativos, que produziu duas ofertas de cursos até o final de junho de 2014.

Assinale-se que todos os cursos e oficinas foram criados e desenvolvidos por docentes provenientes de diversas áreas. O programa integrou encontros e atividades presenciais e *online* e constituiu-se em um formato em que cada docente pudesse optar, dentre as diversas ações oferecidas (cursos e/ou oficinas presenciais, semipresenciais e/ou a distância), por aquelas que melhor atendessem às suas demandas, ou seja, os docentes em estágio probatório criavam seus percursos formativos de acordo com as suas necessidades, desejos, afinidades e especificidades acadêmicas.

Os resultados do Programa foram muito satisfatórios, com aderência dos docentes e avaliação positiva pela maioria dos professores participantes em todas as ações oferecidas (BRUNO; FLOR, et al, 2014). As demandas se mostraram superiores às ofertas, e diversos professores que não estavam em estágio probatório solicitaram ingresso nas ações desenvolvidas. Alguns achados da investigação merecem ser tensionados:



- a) o Programa Percursos Formativos foi desenvolvido por professores que cursaram o Projeto Piloto e por professores e pesquisadores (estudantes) dos Programas de Pós-Graduação da IES;
- b) na primeira oferta, foram oferecidos quatro cursos e cinco oficinas, com 269 docentes certificados. Na segunda oferta, 6 cursos e 5 oficinas com 171 certificados. Ao todo foram oferecidas 650 horas de ações formativas;
- c) as ações foram muito bem avaliadas pelos cursistas e pelos docentes responsáveis, com significativa demanda para posteriores ações e filas de espera para grande parte das ações;
- d) foram ministradas 9 ações na primeira oferta e 12 na segunda. Destas, oito das ações desenvolvidas na 1ª oferta foram produzidas em convergência com a cibercultura (Tecnologias da Informação e comunicação no Ensino Superior, Moodle I, Moodle II, Docência no Ensino Superior, Videoaulas: do roteiro à disponibilização, Produção de audiovisual na Educação, Projeto de formação de professores através de ferramentas de som e produção de podcasts, Projeto de material didático), e na 2ª oferta obtivemos 11 das 12 ações implicadas com as TDIC e a cibercultura (as anteriores e mais: Fundamentos teóricos da avaliação: refletindo sobre a prática, Imagens e narrativas: “desconfiar das imagens”, Harun Farock);
- e) diversas ações incorporaram a cultura digital, procurando tensionar criticamente as linguagens e os recursos da tecnologia digital e das mídias contemporâneas, mas também instrumentalizaram os docentes para uso de tais interfaces, pois esta demanda era latente;
- f) apesar dos incansáveis esforços e dos resultados obtidos nestas ações, o Programa Percursos Formativos foi extinto em 2016, com a mudança de gestão da universidade.

## Os achados da pesquisa, em andamento, com Universidades Públicas Brasileiras

Da pesquisa realizada por Silva (2016) junto às universidades públicas federais brasileiras, trazemos resultados produzidos por meio de um mapeamento realizado na primeira etapa da investigação. De um universo de 53 (cinquenta e três) instituições contatadas, 37 (trinta e sete) universidades (86%) aceitaram participar da pesquisa. Deste montante, 31 delas afirmaram desenvolver ações de formação continuada para seus docentes. Das demais, três estão planejando ações para oferecerem aos docentes e as outras três não realizam. Os achados mostraram que:

- a) a maioria, 76% delas, realiza cursos com carga horária variada e 44% realizam cursos com carga horária fixa;
- b) o tipo de atividade predominante é a palestra (85%), seguido de oficinas (73%) e por fim outros tipos de atividade (26%);
- c) apenas a metade das Instituições de Ensino Superior (IES) obriga que o docente participe destas atividades;
- d) há concentração de atividades voltadas para acolhimento, com foco nas informações institucionais, seguido, em menor número, para o oferecimento de ações pedagógicas;
- e) mais de 70% das IES já realizam ações de formação envolvendo as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, desenvolvidas de forma híbrida, tanto nos ambientes físicos presenciais quanto nos *online*.

Tal dado é, a princípio, positivamente surpreendente. Entretanto, há que se investigar pontos fulcrais implicados nessas premissas otimistas, tais como:

- 1) há formação sobre/com/para as docências na cibercultura?
- 2) as ações realizadas se limitam aos usos das plataformas, como o Moodle, e de recursos como data-show e notebooks ou estão de

fato integrando criticamente tais interfaces de modo a provocar mudanças pedagógicas nas práticas docentes e incorporando também dispositivos tecnológicos digitais dos estudantes, como smartphones, tablets etc?

- 3) ainda que estejamos em processo de investigação, cabe tensionarmos os dados frente às ações produzidas envolvendo as TDIC, pois a atividade dominante desenvolvida pelas IES é a palestra, seguida de oficinas, deixando-nos, portanto, o desafio de compreender de que modo tais tecnologias são parte do processo formativo, tanto para docentes quanto para discentes.

Assim, de formas plurais, as IES realizam ações de formação aos docentes em meio à cibercultura, mas elas retratam o desafio de incorporar esta cultura às práticas educacionais não só como forma de se aproximar dos estudantes, mas principalmente de promover uma educação e uma aprendizagem abertas e ubíquas, como nos alerta Santaella (2010).

### **Ações formativas inovadoras**

Compreendemos que as ações formativas promovidas pela integração de processos de investigação e formação, como quer Estrela (2002), e por um sistema em que todos os docentes participem, como propõe Esteves (2010), materializam o que seria um processo formativo inovador. As ações formativas realizadas pelas universidades públicas portuguesas em Lisboa e também no programa brasileiro Percursos Formativos merecem destaque por fomentarem ideias e aspectos destacados como inovadores:

- 1) *Projeto Observar e Aprender*: inspirado nos “modelos anglo-saxônicos de *peer observation and review of teaching* e na sua adaptação portuguesa, o “De par em par” da Universidade do Porto (UP)<sup>1</sup>, a proposta desenvolvida na Universidade de Lisboa, e situada no

---

<sup>1</sup> Disponível pelo site do Projeto Observar e Aprender: <<http://quc.tecnico.ulisboa.pt/observar-e-aprender/>>.

Instituto Superior Técnico, é a de que os docentes de áreas distintas, em pares, observem as aulas uns dos outros e troquem experiências. Aqui a formação docente não se restringe ao campo da educação/pedagogia: valoriza-se o ouvir e o ser ouvido, o abrir a sala de aula para interferências de outros colegas e o assumir-se como aprendiz e colaborador das docências alheias;

- 2) *Escola Doutoral*: projeto desenvolvido na universidade Nova de Lisboa, cuja inovação está sobretudo nas ações formativas para doutorandos. O objetivo principal das ações não é a formação para a docência, mas a criação de uma Escola, dentro dos Programas de Doutoramento, para desenvolver formação múltipla, integrando aquelas para as docências. Os doutorandos escolhem livremente seus percursos/cursos nos programas semestrais. Em 2016, não haviam cursos com interface com as TDIC. Supunha-se que isso ocorria por conta da falta de conhecimento da gestão a respeito da cibercultura. Revisitando o site da Nova Escola Doutoral<sup>2</sup> para a produção deste artigo, nos deparamos com pelo menos três cursos que indicaram mudanças importantes em relação às observações anteriores: Comunicação Visual de Ciência, Redes Sociais para Cientistas e o Curso de Literacia da Informação. Este novo cenário nos faz pensar que alguns questionamentos e conversas entabuladas durante as entrevistas com os gestores da instituição podem ter ajudado a chamar a atenção para as demandas da cibercultura;
- 3) De modo muito similar à Escola Doutoral, o *Programa Percursos Formativos*, desenvolvido pela CIAPES (Universidade - anônimo), como já apresentado, criou percursos diversos e formatos múltiplos, fomentando possibilidades formativas mais dinâmicas, autônomas e colaborativas que ampliaram o campo de visão de mundo dos profissionais;

---

<sup>2</sup> C.F <<http://www.unl.pt/ensino/escola-doutoral/cursos>>.

- 4) *Formação para a docência online*, na Universidade Aberta de Portugal: este curso tem como foco a formação de professores para a docência *online*, mas não está disponível *online*, por isso não foi possível avançar para além das entrevistas e dos dados produzidos por meio do questionário.

Ainda que tais ações inovem e sejam muito potentes para os processos formativos no ES, não foram localizadas, em sua maioria, ações formativas intencionais para formar docentes na/para/com a cibercultura.

### **Algumas considerações: para não concluir**

Sabe-se que uma pesquisa não se dá no vazio. Há sempre um *continuum*, um *dever*, um *vir a ser* como movimento que ecoa de outras vozes em consonância ou dissonância com aquelas então ouvidas nas entrelinhas do campo, em meio aos diálogos emergentes da pesquisa. São vozes de novos autores ou mesmo os já conhecidos que encarnam outras possibilidades de compreensão e de articulação, palavras e ideias que saltam das longas conversas.

Não há como contabilizar aprendizagens, mas é possível partilhar experiências. Destarte, estima-se que a formação continuada para a docência no Ensino Superior considere estas singularidades. Isso significa que as ações formativas podem promover percursos (trans) formativos, de modo que os docentes possam criar e, com o apoio e a colaboração dos pares, cocriar seus trajetos. Por sua vez, há que se construir institucionalmente espaços e ambiências de parceria para que as docências se constituam, de modo a materializar o desejado para os desdobramentos de formação humana.

É possível que projetos como “De par em par” e “Observar e aprender”, articulados com movimentos em prol de ações que se situem intencionalmente na cibercultura, por compreenderem que não há possibilidade de tal ruptura na sociedade, possam atender aos desafios

apresentados por tantos teóricos como Esteves (2008, 2010) e Estrela (2002), ou seja, a superação de uma visão e de uma prática tecnicista e conteudista.

## Referências

BRUNO, A. *A Linguagem Emocional em Ambientes Telemáticos: tecendo a razão e a emoção na formação de educadores*. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

BRUNO, A. *A aprendizagem do educador: estratégias para a construção de uma didática on-line*. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. 2007. 352 p. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BRUNO, A. Travessias invisíveis: plasticidade, diferença e aprendizagem em redes rizomáticas de formação de adultos educadores nos ambientes *online*. In: ROCHA, A. B (org.). Parte II - Educação a distância e Tecnologias da informação e comunicação). *Coleção Didática e prática de ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. 1 ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010, v. 2, p. 171-196.

BRUNO, A. Ações formativas para educação online no Ensino Superior: a didática online e a aprendizagem do adulto em perspectiva. In: USSAMI, Y.; LEITE, F. ; JUNQUEIRA, A.; PIMENTA, S. M.; GOMES, G. M. de O.; REALI, A. M. De M. R. (Org.). *Políticas de formação inicial e continuada de professores*. 1. ed. Araraquara-SP: Junqueira&Marin Editores, 2012. v.2, p. 1-23. E-Book.

BRUNO, A. R.; FLOR, C.; et al. *Relatório de Programa e pesquisa*. Pró-Reitoria de Graduação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

BRUNO, A. Relatório Final de Pesquisa – FAPEMIG – Edital Universal, 2013-2015.

BRUNO, A. POMAR. Por uma prática da autonomia e da partilha. In: MOREIRA, J. A; VIEIRA, C. P. *eLearning no Ensino Superior*. Coleção Estratégias de Ensino e Sucesso Acadêmico: Boas Práticas no Ensino Superior. v. 4. Coimbra-PT: CINEP/IPC, 2017. p. 153-167. Disponível em: <<https://cinep.ipc.pt/attachments/article/186/Livro%20-Volume%203-%20MIOLO%20Baixa%20QUALIDADE-%20ULTIMA%20VERSA%CC%83O.pdf>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2018.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. n. 19, jan./fev./mar./abr., 2002. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19\\_04\\_JORGE\\_LARROSA\\_BONDIA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf)>. Acesso em: 1 nov. 2014.

ESTEVES, M. M. F. Para a excelência pedagógica do ensino superior. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n. 07, p. 10-110, set./dez., 2008. Disponível em: <<http://livrozilla.com/doc/788512/para-a-excelência-pedagógica-do-ensino-superior>>.

ESTEVES, M. M. F. Sentidos da inovação pedagógica no Ensino Superior. In: LEITE, C. (org). *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior*. CIEE/Livpsico – Universidade do Porto. Porto, Portugal, 2010. (Coleção Ciências da Educação).

ESTRELA, M. T. Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceituais. *Revista de Educação*, v. XI, n. 01, 2002.

FEIMAN-NEMSER, S. Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In: WR HOUSTON (org). *Handbook of research on teacher education*. N. York: Macmillan, 1990.

KOLB, D. A. *Experiential Learning: experience as the Source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall, 1984.

LATOURET, B. *Jamais fomos Modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Trad. Carlos Irineu da Costa. 1.Ed.: 4ª reimpressão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2008.

LEMOS, A; LÉVY, P. *O futuro da Internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária*. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Rio de Janeiro, Editora: 34, 1999.

ROGERS, C. *Tornar-se pessoa*. Trad. Manuel José do C. Ferreira. 2a impressão. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1961.

SANTAELLA, L. *A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade*. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTOS, E. *Pesquisa-formação na cibercultura*. Whitebooks: Santo Tirso/Portugal, 2014.

SANTOS, E. ; WEBER, A. Diários online, cibercultura e pesquisa-formação multirreferencial. *Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola*. EdUECE, Livro 1, 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/205-%20DI%C3%81RIOS%20ONLINE,%20CIBERCULTURA%20E%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20MULTIRREFERENCIAL.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

SANTOS, E. ; WEBER, A. Educação e cibercultura: aprendizagem ubíqua no currículo da disciplina didática. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 285-303, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=7646&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

SILVA, J. A. O. Ações formativas (institucionais) para a docência no Ensino Superior nas Universidades Federais Brasileiras. *Relatório de qualificação*. PPGE-Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016. Relatório.

SILVA, M. *Sala de aula interativa*. Belo Horizonte: Editora Quarted, 2000.

Recebido: 30/01/2018

Received: 01/30/2018

Recibido: 30/01/2018

Aprovado: 25/02/2018

Approved: 02/25/2018

Aprobado: 25/02/2018