

# **PONTES CIENTÍFICO-CULTURAIS: OS GRUPOS DE PESQUISA COMO ARTICULADORES ENTRE UNIVERSIDADES, ESCOLAS E SOCIEDADE**

ADRIANA ROCHA BRUNO

Departamento de Didática, PPGEDU, CCHS, Escola de Educação, UNIRIO - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

adriana.bruno@unirio.br | <https://orcid.org/0000-0002-5646-8919>

LUCILA PESCE

Departamento de Educação, PPGE, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo, Brasil

lucila.pesce@unifesp.br | <https://orcid.org/0000-0002-2562-2012>

ANA MARIA DI GRADO HESSEL

Departamento de Educação - Formação docente, gestão e tecnologia, PEPG Tecnologias da Inteligência e Design Digital, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

anadigrado@pucsp.br | <https://orcid.org/0000-0003-4776-7754>

## **RESUMO**

O presente artigo discute os espaços assumidos por grupos de pesquisa como articuladores entre universidade, escola e sociedade na era digital. Apresenta os processos científicos desenvolvidos pelas pesquisadoras em dois grupos de pesquisa no Brasil, sua relevância e os desafios para articular as culturas científica e digital, por meio de práticas insurgentes e decoloniais. O primeiro grupo de pesquisa - Aprendizagens em Rede (GRUPAR) - foi criado em 2009 e o segundo grupo de pesquisa - Linguagem, Educação e Comunicação (LEC) - foi criado em 2012. Foram selecionadas duas pesquisas concluídas, que mostram a potencialidade dos grupos de pesquisa para o desenvolvimento das investigações, especialmente para sua articulação entre a universidade, os espaços escolares e a sociedade.

## **PALAVRAS-CHAVE**

universidade; escola; sociedade; cultura científica; cultura digital.



**SISYPHUS**

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 13, ISSUE 03,

2025, PP 9-29

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.41671>

CC BY-NC 4.0

# SCIENTIFIC-CULTURAL BRIDGES: RESEARCH GROUPS AS ARTICULATORS AMONG UNIVERSITIES, SCHOOLS AND SOCIETY

ADRIANA ROCHA BRUNO

Departamento de Didática, PPGEDU, CCHS, Escola de Educação, UNIRIO - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brazil  
adriana.bruno@unirio.br | <https://orcid.org/0000-0002-5646-8919>

LUCILA PESCE

Departamento de Educação, PPGE, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo, Brazil  
lucila.pesce@unifesp.br | <https://orcid.org/0000-0002-2562-2012>

ANA MARIA DI GRADO HESSEL

Departamento de Educação - Formação docente, gestão e tecnologia, PEPG Tecnologias da Inteligência e Design Digital, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brazil  
anadigrado@pucsp.br | <https://orcid.org/0000-0003-4776-7754>

## ABSTRACT

This article discusses the spaces assumed by research groups as articulators among universities, schools and society in the digital age. It presents the scientific processes developed by researchers in two research groups in Brazil, their relevance and the challenges of articulating scientific and digital cultures, through insurgent and decolonial practices. The first research group - Learning in Networks (GRUPAR) - was created in 2009 and the second research group - Language, Education and Communication (LEC) - was created in 2012. Two completed research projects were selected, which demonstrate the potential of research groups for the development of research and, especially, for their articulation between universities, schools and society.

## KEY WORDS

university; school; society; scientific culture; digital culture.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 13, ISSUE 03,

2025, PP 9-29

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.41671>

CC BY-NC 4.0

# **PUENTES CIENTÍFICO-CULTURALES: LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN COMO ARTICULADORES ENTRE UNIVERSIDAD, ESCUELA Y SOCIEDAD**

ADRIANA ROCHA BRUNO

Departamento de Didática, PPGEDU, CCHS, Escola de Educação, UNIRIO - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil  
adriana.bruno@unirio.br | <https://orcid.org/0000-0002-5646-8919>

LUCILA PESCE

Departamento de Educação, PPGE, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo, Brasil  
lucila.pesce@unifesp.br | <https://orcid.org/0000-0002-2562-2012>

ANA MARIA DI GRADO HESSEL

Departamento de Educação - Formação docente, gestão e tecnologia, PEPG Tecnologias da Inteligência e Design Digital, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil  
anadigrado@pucsp.br | <https://orcid.org/0000-0003-4776-7754>

## **RESUMEN**

Este artículo discute los espacios asumidos por los grupos de investigación como articuladores entre universidad, escuela y sociedad en la era digital. Presenta los procesos científicos desarrollados por investigadores de dos grupos de investigación en Brasil, su relevancia y los desafíos de articular las culturas científica y digital, a través de prácticas insurgentes y decoloniales. El primer grupo de investigación - Aprendizaje en Redes (GRUPAR) - se creó en 2009 y el segundo grupo de investigación - Lenguaje, Educación y Comunicación (LEC) - en 2012. Se seleccionaron dos proyectos de investigación finalizados, que demuestran el potencial de los grupos de investigación para el desarrollo de la investigación y, especialmente, para su articulación entre la universidad, los espacios escolares y la sociedad.

## **PALABRAS CLAVE**

universidad; escuela; sociedad; cultura científica; cultura digital.



**SISYPHUS**

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 13, ISSUE 03,

2025, PP 9-29

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.41671>

CC BY-NC 4.0

# Pontes Científico-Culturais: Os Grupos de Pesquisa como Articuladores entre Universidades, Escolas e Sociedade

Adriana Rocha Bruno<sup>1</sup>, Lucila Pesce, Ana Maria Di Grado Hessel

Ouvir as vozes e os pensamentos individuais uns dos outros, e às vezes relacionar essas vozes com a nossa experiência pessoal, nos torna mais conscientes uns dos outros  
hooks<sup>2</sup>, 2017, p. 247

## INTRODUÇÃO

A epígrafe de bell hooks (2017) dá o tom da escrita pretendida neste artigo. Ouvir, escutar, falar, cocriar; tudo isso não se faz só; é no coletivo e no colaborativo que tais dimensões humanas fazem sentido. No universo da investigação acadêmica, tais aspectos são fulcrais para o formar-se pesquisador/a.

É nesse cenário hodierno - eivado pela cultura digital - que o artigo em tela reflete sobre a potência dos grupos de pesquisa para articular universidade, escola e sociedade. Ao fazê-lo, o texto destaca as investigações de dois grupos brasileiros de pesquisa em educação, que buscam compreender cientificamente os impactos da cultura digital nas práticas decoloniais, que se insurgem contra o *status quo*. São eles: Aprendizagens em Rede (GRUPAR); Linguagem, Educação e Comunicação (LEC). Dentre as investigações acadêmicas desenvolvidas no seio dos supracitados grupos de pesquisa, as autoras selecionaram duas investigações concluídas, que mostram a potencialidade dos grupos de pesquisa para a necessária articulação entre a universidade, os espaços escolares e a sociedade, se o que se pretende é que as pesquisas sejam socialmente implicadas.

Como sabemos, a incorporação de tecnologias ao contexto educacional, com o objetivo de apoiar e ampliar os processos de aprendizagem, ganha destaque ao longo dos tempos tanto nos debates, pesquisas e políticas públicas quanto nas práticas pedagógicas. No Brasil, especialmente a partir dos anos 1980, o computador foi introduzido como recurso didático no ambiente escolar. A partir da metade da década de 1990, observou-se uma expansão significativa da educação a distância, impulsionada pelas tecnologias digitais. Esse cenário influenciou diversas abordagens teórico-metodológicas, levando à necessidade de compreender o significado de cada modalidade, seus impactos e concepções. Especialmente neste século, atravessamos momentos repletos de desafios na educação, marcado por profundas transformações na dinâmica da relação pedagógica, no papel da educação formal, no acesso e na produção do conhecimento, além da própria relação com os saberes. A cibercultura, entendida como uma “atividade multiforme de grupos humanos” (Lévy, 1999, p. 28), inseriu os indivíduos em uma vasta rede, formando comunidades que possibilitam a interação de pessoas de diferentes lugares e culturas, de forma híbrida,

<sup>1</sup> PPGEDU. Departamento de Didática (DID), Escola de Educação. Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS). UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Av. Pasteur, 458 - Urca - CEP: 22290-250.

<sup>2</sup> bell hooks (1952-2021), autora, professora, teórica feminista, artista e ativista social estadunidense, escolheu esse pseudônimo inspirada na sua bisavó materna, Bell Blair Hooks. Seu nome original era Gloria Jean Watkins e o nome “bell hooks”, em letra minúscula, quis dar enfoque ao conteúdo da sua escrita, e não à sua pessoa.



promovendo novas formas de relacionamento. Nesse contexto, a cibercultura resulta em cenários múltiplos, em necessidades plurais, em ensinos e em propostas variadas, conforme os pressupostos da Educação Aberta (Bruno, 2021), que compreende concepções interacionistas e críticas de conhecimento e aprendizagem, tratada adiante. A aprendizagem continua sendo singular, ainda que com recursos e possibilidades plurais.

O presente artigo discute a potência dos grupos de pesquisa como produtores de pontes entre a universidade, as escolas e a sociedade. Para tal, se divide em três partes: 1. Os grupos de pesquisa e a formação de pesquisadores em campo, em que são apresentados dois grupos de pesquisa, suas constituições, formatos e movimentos, e também os processos formativos de pesquisadores nos/com os grupos; 2. Duas investigações, uma de cada um dos grupos de pesquisa em tela, que mostram a potencialidade da articulação entre os grupos de pesquisa, as escolas e a sociedade; 3. considerações acerca dos processos apresentados e seus desdobramentos para o atual contexto da cultura digital.

## OS GRUPOS DE PESQUISA E A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES EM CAMPO

Vivenciamos a coconstrução de múltiplas formas de Educação, refletindo um mundo contemporâneo caracterizado por espaços, recursos, ideias e possibilidades diversas para as docências e para as pesquisas. Essa visão ampliada de mundo e de Educações tem sido objeto de investigação e reflexão dos Grupos de Pesquisa (GP) em tela, respectivamente o GP Aprendizagem em Rede (GRUPAR) e o GP Linguagem, Educação e Comunicação (LEC).

Os grupos de pesquisa no Brasil são credenciados pela instituição de ensino superior a que a professora-líder está ligada e registrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, que é uma base de dados que reúne informações sobre os grupos de pesquisa em todo o Brasil. No caso dos grupos de pesquisa em tela, ambos estão filiados a universidades públicas federais brasileiras.

Os encontros podem se constituir de diversas formas, mas no Brasil costumam dividir suas ações entre estudo e pesquisa. Os momentos dedicados aos estudos são *online*, quinzenais no caso do GRUPAR e mensais no caso do LEC. Os encontros de pesquisa do GRUPAR são presenciais, quinzenais. Trata-se de encontros abertos àqueles que desejam se dedicar ao conhecimento mais profundo dos temas abraçados pelo grupo, como mestres e mestrandos, doutores e doutorandos, graduandos, professores e demais profissionais interessados. O LEC promove dois encontros presenciais, ao final de cada semestre do ano: em junho e em dezembro.

Anualmente são decididas, coletivamente, as obras/temas que serão estudados e também os pesquisadores que serão convidados para dialogarem com os membros dos grupos. Tal dinâmica de estudo tem se revelado fecunda na construção de conhecimentos coletivos e é notória a marca identitária/singular que cada participante imprime às discussões propostas, demonstrando a potência do processo formativo que se abre para aqueles que desejam aprender e ampliar seus conhecimentos, e aqueles que também querem se dedicar às pesquisas.

Os encontros de pesquisa são restritos aos orientandos e ocorrem de múltiplas formas: presenciais e/ou *online*, em grupos ou individuais, a depender das demandas dos pesquisadores.



Criado em 2009, o GRUPAR dedica-se a pesquisas que abordam as docências na contemporaneidade, os processos formativos na cultura digital. Compõe, portanto, os estudos e práticas sobre as Docências nos múltiplos espaços e segmentos, bem como nos movimentos e implicações do contemporâneo para a educação.

As sociedades hodiernas são mediadas por tecnologias digitais e em rede e, portanto, os processos de aprendizagem e as contribuições, na vertente da Educação Aberta, em ambientes presenciais, *online* e híbridos suportados pelas tecnologias digitais estão incorporados nos estudos e pesquisas realizados. Articulam-se contribuições de diversos campos da Ciência (pedagogia, filosofia, neurociências, psicologia, arte, comunicação, etc.), numa perspectiva crítica, insurgente, decolonial (hooks, 2017; Walsh, 2009) e contracolonial (Santos, 2015).

Os encontros periódicos do grupo - potências para aprendizagem integradora (Bruno, 2007) - fomentam experimentos sobre o dito, o lido, o ouvido, o estudado, o debatido. Nestes estudos e vivências colaborativas, buscamos produzir redes rizomáticas (Bruno, 2021). As pesquisas nos aproximam de novos conceitos que são problematizados o tempo todo, produzindo ideias e compreensões e, assim, geramos conhecimentos em cada investigação. O grupo se constitui em duas linhas de pesquisa: 1. Docências contemporâneas e redes de aprendizagem, cujo objetivo é investigar e debater campos de docências como espaços educacionais múltiplos, plurais, integrados e indisciplinados. A Didática e os processos de ensino e de aprendizagem híbridos, especialmente atinentes aos adultos, bem como a (trans)formação docente e seus desdobramentos na educação, como os estudos e aulas decoloniais, são focos desta linha; 2. Educação e Cultura Digital, que estuda e investiga a Cultura Digital e suas implicações no campo da educação, as tecnologias digitais, dispositivos e artefatos que são produzidos por meio desta cultura contemporânea, bem como abordagens, perspectivas, trilhas, ambiências formativas, sujeitos, (co)autorias, campos/planos de imanência e demais aspectos que envolvem a educação hodierna.

No que tange à metodologia, as pesquisas são de abordagem qualitativa. O grupo encontrou na multirreferencialidade (Ardoino, 2005) uma epistemologia flexível, múltipla e plural, capaz de valorizar a riqueza que surge quando o campo da educação é construído em diálogo com diferentes áreas, campos e perspectivas. Dessa forma, caracteriza-se por uma postura contemporânea aberta em suas pesquisas, buscando referências e conhecimentos de múltiplas áreas do conhecimento para ampliar a compreensão sobre o mundo, especialmente aquele mediado pela cultura digital. Constituído, estudando, pesquisando e aprendendo em rede(s), o grupo é marcado pela diversidade de ideias, experiências, formações acadêmicas e áreas de interesse de seus membros (reúne doutores, doutorandos, mestres, mestrandos e educadores de diferentes segmentos – da educação básica ao ensino superior de instituições públicas e privadas), e compreende que a escolha do método é orientada pelo objeto e/ou sujeito investigado, de modo que uma metodologia emerge do/com o campo de estudo. Essa abertura metodológica também se reflete na busca por diferentes áreas do conhecimento, ampliando as possibilidades de compreensão sobre o mundo contemporâneo.

Os conceitos aprendidos se desdobram em produções de conhecimentos e, convergentes aos as ideias dos filósofos da diferença, como Deleuze, compõem parte do plano de imanência dos estudos do grupo de pesquisa.

Quanto à tipologia, a pesquisa cartográfica (Passos et al., 2009; Passos et al., 2016), a pesquisa narrativa (Clandinin & Connelly, 2000) e a pesquisa formação (Josso, 2004, 2020) norteiam as investigações atuais, por meio da imersão no campo.

Seus membros são atuantes em redes nacionais e internacionais, como o COLEARN (Collaborative Open Learning, The Open University, vinculada à Responsible Research and Innovation - RRI); WERA (World Educational Research Association); ALIE (Asociación Latinoamericana de Investigación en Educación) e RIA (Rede Internacional de Ações em Educação).

Até o momento foram computadas 60 orientações concluídas, sendo 23 orientações de mestrado, 07 de doutorado, 01 pós-doc, 09 iniciações científicas e as demais em trabalho de conclusão de curso de graduação. Além disso, a líder do grupo e primeira autora deste artigo ainda desenvolveu 5 pesquisas nestes 16 anos e contou com três financiamentos da FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais-Brasil), um da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e mais um do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

O GRUPAR e sua líder desenvolveram a proposta de ambientes e abordagens de aprendizagens denominado POMAR (**P**ercursos **O**nline **M**últiplos, **A**bertos e **R**izomáticos). O primeiro (protótipo) foi o POMAR Docências.

O POMAR foi cocriado em 2014 como parte da pesquisa “Formação docente no ensino superior em tempos de cibercultura: multiplicidade, coaprendizagem e Educação online”, financiada pela FAPEMIG (edital universal 2013-2015). A proposta do POMAR envolve: **Percurso(s)**, pois compreende que cada participante constrói seus próprios caminhos, criando trajetórias singulares e não lineares. Não se trata de um curso tradicional, estruturado, mas de um percurso personalizado, feito pelo sujeito. O termo “**online**” é compreendido para além do significado de remoto ou simplesmente “em linha”; refere-se à ideia de conexão e fluxo, em que tudo e todos estão interligados, cocriando redes colaborativas. O POMAR não se limita aos ambientes digitais, mas valoriza a hibridiz, a plasticidade e, assim, **Múltiplos** são os espaços, os saberes apresentados e compartilhados, assim como as relações condicionais. A noção de multiplicidade, inspirada em Deleuze e Guattari (1995), também permeia a proposta, entendida como uma potência que se manifesta de formas diversas, representando a diferença, a complexidade e a infinidade. Os percursos são **Abertos**, e essa ideia de abertura é central, alinhando-se à concepção de Educação Aberta, que, conforme Bruno (2019, p. 121), “(...) vai muito além do uso de recursos, estratégias ou metodologias, pois envolve transformar ideias, pensamentos e ações”. Por fim, os POMAR são **Rizomáticos**: não seguem estruturas fixas ou predeterminadas, mas se desenvolvem como rizomas, que, segundo Deleuze e Guattari (1995), valorizam a multiplicidade e as conexões horizontais entre coisas, ideias e pessoas, sem posições ou centros definidos. Assim, os POMAR se constituem e se alimentam pela própria rede, sendo formados por pessoas, conceitos, relações e interesses compartilhados. Os percursos, portanto, acontecem em conexão (*online*), de maneira múltipla, aberta e rizomática. Tal concepção, aberta, já trazia uma perspectiva próxima da contracolonialidade e também da cultura *hacker*, apresentada adiante.

## O LEC

Criado em 2012, o Grupo de Pesquisa *Linguagem, Educação e Comunicação* (LEC) tem como objeto amplo de investigação o papel da Linguagem Hipermídia da Cibercultura na constituição dos sujeitos sociais contemporâneos. Nesse contexto investigativo, o LEC - liderado pela segunda autora deste artigo - desenvolve seus estudos e pesquisas sobre os processos formativos, na educação formal e não formal.



O grupo divulga seu trabalho, em periódicos, em eventos acadêmicos internacionais e nacionais, internos e externos à Unifesp. Suas pesquisas são desenvolvidas com universidades parceiras, no Brasil e no exterior. Além disso, o LEC participa das seguintes associações e redes de pesquisa nacionais e internacionais: Rede de Pesquisa em Educação e Mídia (REPEM) e (Collaborative Open Learning, The Open University, vinculada à Responsible Research and Innovation - RRI); WERA (World Educational Research Association); e ALIE (Asociación Latinoamericana de Investigación en Educación).

O LEC desenvolve duas linhas de pesquisa, articuladas entre si.

A linha de pesquisa 1 - Educação e linguagem hipermídia - propõe-se a investigar os aspectos ontológicos e gnosiológicos inerentes à formação dos sujeitos sociais, na educação formal e não formal, levando-se em conta os processos de socialização mediados pelos atuais signos culturais. Nesse contexto, é dado destaque à linguagem hipermídia da cibercultura, percebida em uma perspectiva dialética, que desvela seus limites e as possibilidades, em face da formação voltada à humanização, em refuta à hegemônica coisificação.

A linha de pesquisa 2 - Formação de educadores e linguagem hipermídia - intenta investigar os aspectos ontológicos e gnosiológicos inerentes à formação inicial e continuada de educadores, em um momento histórico em que muitas práticas sociais valem-se da linguagem hipermídia da Cibercultura. Nesse movimento, a segunda linha de pesquisa propõe-se a investigar as implicações dessas práticas sociais nas ações pedagógicas e na constituição da identidade professoral. Nesse contexto, a linguagem hipermídia é percebida em meio às suas contradições, em defesa da formação humana e em refutação à coisificação.

Atualmente, o LEC está a finalizar o projeto de pesquisa com apoio do CNPq (bolsa de produtividade em pesquisa 2022-2025) intitulado “Dispositivos digitais, Paulo Freire e decolonialidade: confrontos e avanços nos processos formativos”.

Os encontros periódicos do grupo assumem uma dinâmica de trabalho que alterna a socialização das pesquisas desenvolvidas por seus membros, em todos os níveis - da iniciação científica aos estudos de pós-doutoramento - e palestras com pesquisadores/as convidados/as, com temas de pesquisa de interesse do grupo.

Em relação ao quadro teórico de referência, o LEC tem se apoiado, notadamente, nos seguintes campos conceituais: a) Educação e Comunicação (Bairon, 2011; Castells, 1996, 2012; Johnson, 1997; Lévy, 2014; Manovich, 2001); b) Formação de Professores, em uma perspectiva culturalista (Giroux, 1997; Goodson, 1995; Nóvoa, 1997, 1999; Tardif, 2002; Tardif & Lessard, 2007); c) Educação Popular Freiriana (Freire, 2003, 2006, 2008, 2013, 2016); d) Estudos Decoloniais (Candau, 2020; Dussel, 1995, 2005; Mignolo, 2003, 2005; Quijano, 2005; Walsh, 2009); e) Teoria Crítica: Adorno e Horkheimer (1944), com acento nos conceitos de racionalidade instrumental e semiformação; Habermas (2002, 2003), com acento nos conceitos de racionalidade instrumental e racionalidade comunicativa.

As pesquisas do LEC ancoram-se na abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), sempre assumindo a premissa de que a escolha do método é orientada pelo fenômeno social investigado. Quanto à tipologia das investigações qualitativas que integram as pesquisas do LEC, destacam-se: a pesquisa narrativa (Clandinin & Connelly, 2000), a pesquisa formação (Josso, 2004, 2020), a pesquisa documental (Almeida et al., 2009), o estudo de caso (André, 2005), além de alguns ensaios teóricos (Meneghetti, 2011), somente a partir do doutorado, dada a maturidade em pesquisa exigida pelo ensaio.

Até o momento, o LEC conta com 51 pesquisas concluídas, das quais 21 de mestrado acadêmico, 05 de doutorado, 03 de pós-doutoramento, 06 iniciações científicas e 16 trabalhos de conclusão de curso de graduação. Oportuno observar que a líder do LEC - segunda autora deste artigo - assina diversas orientações anteriores à criação do LEC, na graduação e na pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*), nas universidades onde trabalhou anteriormente.



## A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES NO GRUPO E EM CAMPO

Por que falar sobre formação de pesquisadores em grupos de pesquisa? O que isso tem a ver com a relação universidade, escola e sociedade?

A opção de abordar a formação de pesquisadores nos grupos de pesquisa teria diversas justificativas e nossa experiência sinaliza que tal processo, desenvolvido no/em grupo, cria campos operacionais e (trans)formativos, como:

- a) trocas coletivas, espírito de equipe, laços e redes, parcerias, partilhas, respeito, cumplicidade e amizade - elementos frutíferos para a formação do/a pesquisador/a;
- b) a escuta sensível (Barbier, 1998) se dá pela vivência e, num grupo de pesquisa, é possível aguçar tal propriedade. Isso é muito importante para o convívio, as aprendizagens e para a pesquisa, afinal, o campo suscita este tipo de escuta e seu preparo pode ocorrer nos encontros do grupo;
- c) aprofundamento em referenciais teóricos específicos da área por meio de pesquisas de outrem, aproximações metodológicas essenciais para a pesquisa científica;
- d) envolvimento em projetos coletivos e individuais favorece a construção da identidade do/a pesquisador/a, fomentando a autonomia intelectual e a múltiplas possibilidade de criar e investigar questões próprias;
- e) convivência com pesquisadores de diferentes formações, áreas de interesse e níveis de experiência amplia as perspectivas de análise e a compreensão dos conhecimentos estudados;
- f) ampliação da rede de contatos acadêmicos e profissionais, favorecendo parcerias, colaborações e o intercâmbio de ideias e de pesquisas;
- g) a criação de uma cultura de pesquisa e de estudos com ações sistemáticas e integradas, a produção de escritas acadêmicas e autorais (individuais e em parceria), participação em eventos - produção e socialização de dados, investimento em projetos financiados por agências de fomento e instituições acadêmicas etc.

Formar pesquisadores/as por meio de grupos de pesquisa implica, portanto, tempo, envolvimento e dedicação de todos os membros de um grupo de pesquisa.

O que isso tem a ver com a relação universidade, escola e sociedade?

O processo de investigação na pesquisa qualitativa é decorrente do significado atribuído pelo pesquisador e pelos sujeitos de pesquisa a partir da intersubjetividade.

(...) o que explicamos é sempre uma decorrência da experiência vivida (...) a realidade revelada pelo pesquisador não é uma representação da realidade tal como ela exatamente é, mas uma interpretação a partir de cada sujeito. (Moraes & Torre, 2006, p. 154)

A diversidade de ideias, de experiências, de percursos trilhados e construídos por componentes-pesquisadores advindos de múltiplas áreas, permite um diálogo profícuo entre a universidade e o cotidiano educacional, que traz enriquecimento, produção de conhecimento e troca-cocriação de experiências formativas para todos os envolvidos. A



singularidade dos sujeitos que o compõem, notadamente diversa, potencializa experimentações e vivências rizomáticas, no sentido deleuziano.

Dito isso, as pesquisas no campo da educação firmam compromisso com o campo, ou seja, assumem-se como fomentadores da construção de trilhas para a busca de soluções possíveis para os dilemas emergentes no campo, e aqui focalizamos as escolas.

É importante frisar que, com a cultura digital integrada ao cotidiano, passamos a criar sociedades que valorizam não apenas o consumo, mas, também, a produção de conhecimento pelos próprios sujeitos. Isso pode parecer paradoxal diante de um contexto em que as Inteligências Artificiais Generativas (IAG) atravessam nossas vidas, porém, ainda que não seja o foco das discussões ora propostas, compreendemos que as IAG são parte dos dispositivos que devem nos servir para atividades mecânicas, mas não criativas, que são/devem ser assumidas pelos humanos. Nesta direção, as IAG tornam-se parceiras e serviço do que precisamos/desejamos realizar.

O fato é que a cultura digital evoca a formação de pessoas que produzem a cibercultura: cibercidadão, ciberativista, ciberpoetas, E ciberdocentes, E ciberproletariado, E cibercolonialidade. Essa concepção de sujeito envolve um processo de transculturalidade, em que o indivíduo se constrói e se reconstrói em contato com múltiplas culturas, pensamentos e ideias, presentes em um mundo que ultrapassa contextos específicos. O sujeito contemporâneo habita o mundo por meio de redes sociais híbridas e de inteligência artificial generativa, que integram ambientes múltiplos.

Portanto, sentimos a necessidade de abordar neste texto também aspectos do processo formativo deste pesquisador, que se forma em relação, em contexto, no grupo de pesquisa e no campo, nos múltiplos contextos cotidianos, e no campo e no grupo de pesquisa. Isso transforma não só o pesquisador, mas se reflete no campo, como veremos com as pesquisas apresentadas e tensionadas no próximo item.

O processo formativo no grupo de pesquisa envolve movimentos plurais que são experimentados e são experienciados. Compactuamos da perspectiva de Larrosa Bondía (2002) ao distinguir experiência de experimento quando exemplifica que a experiência se caracteriza por sua singularidade e o experimento se define pelas generalizações e repetições. Deleuze (2000) entende que a experiência se manifesta como uma “experimentação” vital, ou seja, um processo de aprendizagem e criação que se dá por meio do encontro e da afetividade. A experiência, para Deleuze, é imanente, se dá sem a necessidade de um “fora” ou de uma realidade transcendente. Não é um mero reflexo do mundo, mas uma produção ativa que o transforma. A experiência em Jorge Larrosa não é um evento passivo, mas sim uma atividade que transforma e constroi a realidade, tanto individual como coletivamente. Esta autora afirma que “(...) se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade” (Larrosa Bondía, 2002, p. 19).

Há, desse modo, relações entre tais conceitos a partir destes estudiosos. Pesquisadores se constituem ao longo da pesquisa e nunca estarão prontos, visto que são inacabados.

Paulo Freire nos falou sobre o inacabamento, e também a incompletude. Para ele, o ser humano é um ser inacabado, que não está completo ou finalizado em sua existência. O ser humano precisa ter consciência da sua própria limitação e da necessidade de buscar continuamente aprimorar seus conhecimentos. Em Mikhail Bakhtin (2006), o conceito de inacabamento (ou *unfinishedness*) refere-se à ideia de que a vida humana e a linguagem são processos dialógicos e dinâmicos, sempre em constante construção e abertos à mudança. O indivíduo para ele não é um sujeito isolado, mas está imerso em um diálogo contínuo com o outro, e essa interação é a fonte de sentido e significado. Como afirma Machado (2018, p. 84), “O acabamento seria o resultado das projeções dos pontos de vista inacabados ou, dito de outro modo, dos excedentes de visão”.

Este outro conceito de Bakhtin (2006), excedente de visão, compõe os processos formativos privilegiados em nossos grupos de pesquisa. Implica em ver o outro de forma mais ampla e abrangente do que se vê a si mesmo. Além disso, chama a responsabilidade ética em relação ao outro. Ao ver o outro com mais clareza, o sujeito se torna consciente de sua influência na vida e na constituição do outro. Esta ideia está ligada à teoria do dialogismo bakhtiniano, em que a relação com o outro é fundamental para a construção do sujeito e do sentido.

Estes dois conceitos, inacabamento e excedente de visão, são potencializados nos processos formativos de pesquisadores, pois por meio deles o campo se abre e é com eles que a investigação pode assumir outros contornos e trilhas. É na relação entre o sujeito e o outro, na construção da subjetividade e na dimensão ética da interação humana que desenvolvemos aprendizado contínuo, numa relação aberta com o outro e com o conhecimento. A educação, para nós e nossos grupos de pesquisa, deve partir da consciência do inacabamento, do excedente de visão, levando os envolvidos a reflexões dialógicas sobre a realidade e a construção de caminhos para os problemas que afetam o campo. A pesquisa, e a/o pesquisador/a da educação vivenciam com seus grupos processos de diálogo e encontram parcerias para a construção do conhecimento. As bases para que isso se constitua precisam ter solidez e abertura.

## AS PESQUISAS E A INTEGRAÇÃO UNIVERSIDADES, ESCOLAS E SOCIEDADE

Nesta sessão apresentaremos duas pesquisas, finalizadas, que integram universidade, escolas e sociedade e que foram orientadas pelas duas primeiras autoras e tiveram a parceria da terceira autora como avaliadora e leitora crítica. Todas as autoras foram coavaliadoras e leitoras críticas nas pesquisas apresentadas.

A primeira pesquisa, que integra o GRUPAR, foi desenvolvida em uma universidade pública federal em Minas Gerais - Brasil. Intitulou-se “Isto E Aquilo: a cultura hacker como outro mundo possível para a conscientização” e foi desenvolvida por Elisiana Candian. A investigação se deu em diversos momentos, mas o recorte escolhido se dá no trabalho entre uma escola pública municipal, a universidade e os desdobramentos possíveis para o contexto social.

O campo da tese aconteceu em uma escola municipal na periferia de uma cidade mineira, onde foi criado, por uma coordenadora da escola que era membro do GRUPAR, o Projeto Cabeças Digitais, realizado no contraturno das aulas da escola. Esta coordenadora abriu a ambiência formativa, na escola em que atuava, para que a tese da colega fosse desenvolvida. Essa rede que se constitui nos grupos de pesquisa forjam o que foi denominado como campo operacional e (trans)formativo anteriormente.

Segundo Candian (2021, p. 90), para iniciar o trabalho de campo “houve uma preparação antes de eu estar semanalmente acompanhando as atividades do referido projeto (...) participei da primeira reunião pedagógica da escola a fim de me apresentar ao corpo docente e às supervisoras”. O preparo para a realização da pesquisa com o campo integrou também o grupo de pesquisa, que ao acompanhar o processo, nos encontros de estudo e nos de pesquisa, dava ideias, propunha atividades, textos etc., e o principal: acalmava a pesquisadora, deixando-a mais confiante e confortável.



A pesquisa emergiu com o campo, mais especificamente por meio da integração com os/as estudantes que criaram o “projeto de intervenção no bairro” após realizarem, junto com a pesquisadora, uma exploração no entorno da escola com o objetivo de enxergar as emergências daquele contexto. Madalena Freire (1996) publicou um texto, intitulado “Educando o olhar da observação”, que é trabalhado no GRUPAR com o intuito de desenvolver o olhar para além do que se vê. Junto com este texto, também realizamos caminhadas fotográficas de modo a enxergar o inusitado, o não visto nos contextos em que habitamos. Fazemos esta atividade também com estudantes de graduação e tal processo favorece o olhar dos pesquisadores para o campo de pesquisa, como parte do processo de formação de pesquisadores. Vejam o quanto todos os processos são conectados: os participantes da pesquisa, os registros fotográficos, os vídeos e gravações, os diários de campo (anotações e impressões sobre o campo).

O projeto de intervenção no bairro, compreendido como fomentador de uma cultura *hacker*, foi desenvolvido em 28 encontros. Em uma visita, promovida pela pesquisadora, dos estudantes da escola à universidade, se deu um contato com o Grupo de Educação Tutorial [GET] da Faculdade de Engenharia Computacional da universidade federal e eles, ao saberem do Projeto, pediram para participar. Assim, mais um grupo de pesquisa passou a integrar a investigação e apoiar o projeto por meio de oficinas tecnológicas para os estudantes para compor o espaço de experimentação proposto.

Os participantes da pesquisa foram: a professora-coordenadora do laboratório de informática da escola; 5 membros do Grupo de Educação Tutorial [GET] da Faculdade de Engenharia Computacional de uma universidade federal; 1 membro do Cineclubes Cine Direto; 1 membro do Coletivo Lambe Mais Oprime Menos (LMOM) e 25 estudantes que se frequentavam o Cabeças Digitais.

O caminhar pelo bairro tendo os estudantes como guias foi a forma de educar o olhar a fim de encontrar lacunas, emergências, o não visto e, assim, produzir ações instigantes para todos/as. A sujeira em todos os cantos saltou aos olhos e foi o tema escolhido para intervenção. Foi criada uma lista de desejos que sistematizou as ideias dos participantes para a intervenção. Conforme Candian (2021, p. 88):

- a) confecção de cartazes conscientizadores acerca da necessidade de se preservar o meio ambiente e colagem no bairro e pela escola;
- b) panfletagem conscientizadora;
- c) reunião com membros da Associação de Moradores para conscientizar a população acerca do lixo e criação de grupo no Whatsapp;
- d) organização de palestra na escola com alguém do Departamento Municipal de Limpeza Urbana (Demlurb), da Prefeitura de Juiz de Fora, e convidar a comunidade escolar;
- e) reciclar lixo e criar placas com o lixo coletado;
- f) criação de animação para exibir para as crianças da escola;
- g) pedir à Prefeitura a criação de um ecoponto na comunidade;
- h) construção de uma pequena horta na escola usando lixo (garrafas-pet).

Boa parte das ideias foram realizadas durante a pesquisa. O quadro a seguir mostra o que foi realizado e o poder que as culturas científica e digital podem ter.

## Quadro 1

### *Técnicas e tecnologias adotadas no Projeto de Intervenção no Bairro*

Desejos	Processos
1) Cartazes conscientizadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Impress (Libreoffice)</li> <li>· Colagem</li> <li>· Lambe-lambe</li> </ul>
2) Animação	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Roteiro</li> <li>· Storyboard</li> <li>· Programação</li> <li>· Scratch</li> </ul>
3) Camisa	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Stencil</li> </ul>
4) Irrigação hortinha	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Programação</li> <li>· Arduino</li> </ul>
5) Produção audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Contato com o software de edição</li> <li>· Oficina de roteiro e produção</li> </ul>

Fonte: Candian, 2021, p. 116.

A educação aberta (Bruno, 2021) inspira a perspectiva de uma escola aberta, numa perspectiva *hacker*, e um dos objetivos do Cabeças Digitais, que acontecia no contraturno escolar e com duração de três horas, bem maior do que as horas dedicadas a cada disciplina escolar. A temporalidade, assim como nos encontros dos grupos de pesquisa, ocorria de forma bem diferente do tempo da escola, em horário fixo, que se volta mais para o Chronos do que para o Kairós. Como alertam Masschelein e Simons:

(...) não é um tempo para diversão ou relaxamento, mas é um tempo para prestar atenção ao mundo, para respeitar, para estar presente, para encontrar, para aprender e para descobrir. O tempo livre não é um tempo para o eu (para satisfazer necessidades ou desenvolver talentos), mas um tempo para se empenhar em algo. (2014, p. 51)

Se o tempo mudou também o espaço foi alterado com ele. O laboratório de informática, ponto de encontro semanal, foi ocupado de modo diferente, e ora funcionava como ateliê, ora como sala para as aulas de programação desplugada. O espaço assumia-se como um laboratório experimental, como abordado no início deste artigo ao tratarmos de Larrosa e de Deleuze.

As intervenções no bairro transformavam não somente o entorno da escola, mas também seu interior. Meninos e meninas se empoderavam e ganhavam, a cada dia, mais espaço dentro e fora do ambiente educativo. Ampliar a visão de mundo daqueles e daquelas participantes/estudantes significou habitar também a cidade. Além de visitar a universidade federal, desconhecida para as/os estudantes, eles conheceram também o grande teatro da cidade. Para mudar o bairro era preciso mudar a si e poder enxergar para além dos muros da escola e de seu entorno. Tal processo reverberava em todos/as que interagiam, inclusive no GRUPAR, que se transformava na medida em que estudava a cultura *hacker* com a pesquisadora e se integrava com a pesquisa. Ao assumir as culturas *hacker*, digital e científica como práxis revisitamos o conceito de mediação partilhada que, segundo Bruno (2007, p. 204), “demanda amadurecimento do grupo e descentralização do poder do



professor. O educador é aquele que se auto-forma em busca da sua autonomia e do grupo de alunos”. Materializava-se, dia a dia, a parceria e a colaboração entre docentes, pesquisadores e discentes, abrindo espaço para a coautoria nos processos formativos educacionais e para uma conscientização ativista, um dos focos também do projeto.

A segunda pesquisa foi desenvolvida por Bruno dos Santos Joaquim, um dos membros do LEC. Trata-se da pesquisa de mestrado acadêmico do, agora, doutor em educação, que, atualmente, desenvolve sua pesquisa de pós-doutoramento na Universidade do Algarve, em Portugal.

Sob o título “As TDIC na educação de jovens e adultos: estudo de caso da formação continuada em serviço de professores da EJA para o uso educacional das tecnologias digitais da informação e comunicação”, a pesquisa qualitativa assumiu a abordagem metodológica do estudo de caso do tipo educacional (André, 2005).

Com o objetivo compreender se e como o curso de formação de professor “Mídias Digitais na Educação de Jovens e Adultos”, realizado em um Centro Educacional de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA), a pesquisa contribuiu para o repensar da prática docente, amparado na utilização crítica da linguagem hipermídia, de modo a empoderar os professores, ao situar sua docência em uma perspectiva autoral.

A investigação acadêmica teve como *corpus* de investigação o supracitado curso, que foi desenvolvido e ofertado pelo pesquisador, que trabalhava no CEEJA onde o curso aconteceu. Em que pese tratar-se de uma pesquisa implicada, pois o pesquisador participou ativamente de todas as etapas do curso em análise, o investigador optou por desenvolver um estudo de caso educacional (André, 2005), à guisa de conseguir o necessário distanciamento para elaborar uma análise rigorosa, que apontasse os limites e as possibilidades das ações desenvolvidas.

O estudo buscou em documentos e nos discursos docentes: a) compreender o que fundamenta as escolhas na organização das oficinas planejadas pelos professores após o curso em tela; b) discutir suas possibilidades e seus limites para a formação docente, no que se refere ao uso educacional da linguagem hipermídia e às especificidades presentes na educação de jovens e adultos (EJA); c) refletir sobre as contribuições de dois conceitos - letramento digital e empoderamento (na acepção freiriana do termo) - para o campo da EJA.

O marco teórico dessa pesquisa de mestrado acadêmico ergueu-se na intersecção de três campos: a) formação continuada de professores em serviço e centrada na escola, a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva; b) uso educacional da linguagem hipermídia a partir de uma concepção não instrumental, que visa ao letramento digital como meio para o empoderamento (na acepção freiriana) de professores da EJA; c) mudança no paradigma compensatório, historicamente intrínseco à EJA no Brasil, no caminhar gradual para uma concepção da modalidade fundamentada no paradigma da educação ao longo da vida.

Compuseram os dados da pesquisa, a análise documental (Lima Jr. et al., 2021) do projeto político-pedagógico do CEEJA, do plano do curso, elaborado e ministrado pelo pesquisador, enquanto atuava como professor coordenador do CEEJA investigado, e dos planos de oficinas elaborados pelos professores, ao final do curso de formação. A pesquisa também abarcou a análise temática de conteúdo (Bardin, 2011) dos depoimentos de sete sujeitos participantes do curso, dentre os quais seis professores e um coordenador, entrevistados por meio de questionário semiestruturado.

Para a produção de dados, por meio de entrevistas, foram selecionados o professor coordenador, que colaborou com o planejamento e a execução do curso analisado na pesquisa - Mídias Digitais na Educação de Jovens e Adultos - e seis docentes do CEEJA.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade onde o pesquisador desenvolveu sua pesquisa de mestrado acadêmico. Em obediência ao Termo

de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que anuncia a garantia de confidencialidade das identidades dos entrevistados, os nomes dos participantes de pesquisa foram alterados e passaram a ser identificados com os nomes de alguns dos representantes nacionais, estaduais e regionais dos Fóruns de EJA<sup>3</sup>, em homenagem a este importante coletivo social de luta pela Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Os critérios de seleção dos participantes da pesquisa foram: a) ter participado dos encontros do curso de formação “Mídias Digitais na Educação de Jovens e Adultos”, organizado e realizado nas aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) do CEEJA; b) ter produzido, ao final do curso, o plano de oficina, prevendo a realização de uma oficina com uso da linguagem hipermídia; c) três docentes que colocaram o plano de oficina em prática e outros três que não o fizeram; d) ter formação em áreas distintas de conhecimento. O quadro a seguir é ilustrativo da seleção dos participantes da pesquisa.

Quadro 2

*Crítérios de seleção dos docentes entrevistados*

Docente	Participação no curso	Elaboração do Plano de Oficina	Execução do Plano de Oficina	Área de Conhecimento
Prof. <sup>a</sup> Rita de Cássia Lima Alves	Sim	Sim	Sim	Ciências da Natureza e suas Tecnologias
Prof. <sup>a</sup> Cláudia Borges Costa	Sim	Sim	Sim	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Prof. <sup>a</sup> Silvana Mussalim Guimarães	Sim	Sim	Sim	Códigos e Linguagens
Prof. <sup>a</sup> Maria Peregrino de Fátima Rotta	Sim	Sim	Não	Ciências da Natureza e suas Tecnologias
Prof. Luiz Roberto Marighetti	Sim	Sim	Não	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Prof. Vinícius Xavier Zammataro	Sim	Sim	Não	Códigos e Linguagens
Prof. Renato Pontes	-	-	-	Professor Coordenador

Fonte: Joaquim (2016, p. 140).

A caracterização do CEEJA onde o curso ocorreu, a descrição de todas as etapas do curso, a análise documental (Lima Jr et al., 2021) e a análise temática de conteúdo (Bardin, 2011) das entrevistas semiestruturadas junto aos participantes listados no quadro acima podem ser encontradas no endereço eletrônico constante nas referências deste artigo.

A análise temática de conteúdo (Bardin, 2011) ergueu-se em meio às seguintes categorias de análise: a) nível de letramento digital dos docentes e empoderamento; b) pertinência e aproveitamento do curso “Mídias Digitais na Educação de Jovens e Adultos”.

<sup>3</sup> Fóruns de EJA: <https://forumeja.org.br/>



Os achados da pesquisa revelam que houve avanços no repensar dos docentes sobre suas práticas, na medida em que há relatos de experiências práticas transformadas ou impulsionadas pelas discussões oferecidas pelo curso. Todavia, ao mesmo tempo, os achados apontam limites, como os diferentes níveis de apropriação tecnológica dos docentes. À época em que a pesquisa foi concluída, havia um pequeno grupo de docentes mais mobilizados para o uso educacional crítico e inovador da linguagem hipermídia. Mas também havia um segundo grupo de docentes, mais centrados na perspectiva instrumental de uso da linguagem hipermídia, em vista do, então, frágil letramento digital.

No tocante às contribuições do curso analisado, a discussão de resultados destaca a sua potência para o revisitar das práticas pedagógicas pelos docentes envolvidos, na medida em que há relatos de experiências práticas transformadas ou impulsionadas pelas discussões ocorridas nos cinco encontros promovidos no curso, durante os encontros em ATPC. Urge observar que tais avanços decorreram de um movimento de mobilização dos docentes, para a preparação de oficinas com o uso da linguagem hipermídia.

Os dados revelam que o curso não atingiu a totalidade de seu objetivo. Entretanto, os achados apontam a importância do curso analisado, como encetamento de um processo de mobilização para o uso da linguagem hipermídia no CEEJA, para o necessário enfrentamento das demandas diuturnamente emergentes, no cotidiano escolar.

A discussão dos resultados sugere um desafio: o fortalecimento do letramento digital dos docentes, a partir de uma perspectiva crítica e autoral, para que eles possam, cada vez mais, assumirem uma docência autoral. O excerto a seguir põe às claras esse desafio.

Nesse sentido, cumpre salientar que não há qualquer perspectiva de superação dos velhos paradigmas de EJA e de uso educacional das TDIC que esteja apartada da formação docente. Tanto no campo da EJA, quanto no campo das tecnologias educacionais, é sabido que a formação de professores ainda se consubstancia como um nó difícil de ser desatado. (Joaquim & Pesce, 2018, p. 139)

Além das políticas públicas, esse desafio implica que as formações continuadas em serviço nas ATPC da escola considerem os contextos específicos, como foi o caso do curso analisado, para que os professores em formação consigam atribuir sentido e significado aos processos formativos. Esse movimento é primordial para que os docentes consigam repensar suas práticas pedagógicas, mantendo as exitosas e reavaliando as que ainda inspiram ajustes, sempre em íntima relação com a materialidade histórica dos estudantes da EJA.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As experiências partilhadas por meio das pesquisas concluídas registram que as pontes científico-culturais entre universidades, escolas e sociedade encontram bases consistentes nos grupos de pesquisa e situam estes espaços - coconstruídos nas universidades públicas - como fulcrais, para que as investigações e os investigadores sejam parte do campo; ou seja, para que as pesquisas sejam socialmente implicadas.

O que em uma pesquisa foi denominada de “educação hacker”, em outra foi adjetivada de educação não instrumental. O ponto crucial está nas rupturas, nas insurgências, na contracolonialidade, como assevera Nego Bispo (Santos, 2015).



Os grupos de pesquisas e as investigações ora relatadas compreendem suas práticas convergentes com os pressupostos da Educação Aberta (Bruno, 2021). A noção de abertura compreende uma disposição ontológica e gnosiológica de acolhimento às ideias, de reconhecimento e valorização de propostas criativas, autorais e inovadoras, de incorporação de múltiplas formas e linguagens, bem como de adesão a concepções pedagógicas flexíveis e às modalidades integradas. Inclui, igualmente, a integração crítica de tecnologias distintas. A abertura ainda ultrapassa a mera receptividade: constitui-se como um princípio estruturante de processos que se orienta pela inclusão, pela garantia de acessibilidade, pela ubiquidade dos saberes, pelo hibridismo das práticas, pela conectividade em rede e pela mobilidade das interações e aprendizagens.

Criar pontes, neste sentido, envolve fomentar parcerias interinstitucionais, artísticas, poéticas, intelectuais, culturais, científicas, sociais e, portanto, unir as universidades, as escolas, os/as estudiosos, os/as ativistas, os/as artistas e as comunidades.

Os resultados dos processos foram além do esperado. As mudanças foram intensas e vivenciadas por todos que dele participaram, e além, uma vez que as comunidades também se envolveram, se multiplicaram.

Nenhum grupo de pesquisa é o mesmo após vivenciar cada investigação, sentir cada questão proposta pelos pesquisadores. Somos organismos vivos e interagimos uns com os outros.

Como diria Paulo Freire a “(...) a práxis não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão. Mulheres e homens são seres humanos porque se fizeram historicamente seres da práxis e, assim, se tornaram capazes de, transformando o mundo, dar significado a ele.” (Freire, 2011, p. 159). A práxis é ato político, pedagógico, social, cultural, científico e também digital. GRUPAR e LEC são grupos irmãos. Admiramo-nos, produzimos e construímos pesquisas, muitas vezes compartilhadas, no campo da educação. Temos clareza de que o que nos move é, justamente, fazer pontes, conexões em redes e, como rizomas, fluímos e habitamos ambiências formativas.

## CONTRIBUIÇÃO DE AUTORES

Adriana Rocha Bruno: Conceituação, Investigação, Metodologia, Análise Formal, Redação.  
Lucila Pesce: Conceituação, Investigação, Metodologia, Análise Formal, Redação. Ana Maria Di Grado Hessel: Revisão, Edição.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos às agências de fomento - CNPq e Capes - que fomentam as pesquisas dos nossos grupos de investigação; aos/as estudantes, orientandos/as e pesquisadores/as que integram os nossos grupos de pesquisas (GRUPAR e LEC); aos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU, PPGE) e em Tecnologias da Inteligência e Design Digital (TIDD), respectivamente, das instituições UNIRIO, UNIFESP e PUC-SP e a todas/os os parceiros/as que fazem possível nossas docências e pesquisas.



## REFERÊNCIAS

- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1944). *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. (Tradução de G. A. de Almeida). Jorge Zahar.
- Almeida, C., Guindani, J., & Silva, J. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, 1(1). <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>
- André, M. (2005). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Liber Livro.
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad Y Formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bairon, S. (2011). *Hipermídia*. Brasiliense.
- Bakhtin, M. (2006). *Estética da criação verbal*. (4ª Edição). (Tradução de Paulo Bezerra). Martins Fontes.
- Barbier, R. (1998). A escuta sensível na abordagem transversal. In J. Barbosa (Coord.), *Multirreferencialidade nas ciências e na educação* (pp. 168-199). Editora da UFSCar.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Bruno, A. R. (2007). *A aprendizagem do educador: estratégias para a construção de uma didática on-line*. (Tese de Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/9974>
- Bruno, A. R. (2021). *Formação de professores na cultura digital: aprendizagens do adulto, educação aberta, emoções e docências*. EDUFBA. <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34368/5/formacao-de-professores-na-cultura-digital-REPOSITORIO.pdf>
- Bruno, A. R., & Couto, J. L. P. (2019). Culturas contemporâneas: o digital e o ciber em relação. *Revista educação e cultura contemporânea*, 16(43), 95-122. <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/5848>
- Candau, V. M. (2020). Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. *Revista Espaço do Currículo*, 13(n.Especial), 678-686. <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>
- Candian, E. F. (2021). *Isto E Aquilo: a cultura hacker como outro mundo possível para a conscientização ativista na educação*. (Tese de doutorado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/13767/1/elisianafrizzonicandian.pdf>
- Castells, M. (1996). *The rise of network society*. Blackwell Publishers.
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza: los movimientos sociales en la era de Internet*. (Tradução de M. H. Díaz). Alianza Editorial.

- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Deleuze, G. (2000). *Diferença e repetição*. (Tradução de Luiz Orlandi & Roberto Machado). Relógio d'água.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. (Volume 1). (Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa). Ed. 34.
- Dussel, E. (1995). *Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão*. (Tradução de George I. Maissiat). Paulus.
- Dussel, E. (2005). Europa, modernidade e eurocentrismo. In E. Lander, *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 25-34) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Freire, M. (1996). Educando o olhar da observação - Aprendizagem do olhar. In M. Freire, *Observação, registro e reflexão. Instrumentos Metodológicos* (2ª Edição, pp. 10-37). Espaço Pedagógico.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (28ª Edição). Paz e Terra.
- Freire, P. (2006). *Extensão ou comunicação?* (13ª Edição). Paz e Terra.
- Freire, P. (2008). *Educação como prática da liberdade*. (31ª Edição). Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. (14ª Edição, revista e atualizada). Paz e Terra.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia da Esperança*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2016). *Educação e mudança*. (37ª Edição). Paz e Terra.
- Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. (Tradução de D. Bueno). ArtMed.
- Goodson, I. (1995). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (2ª Edição, pp. 63-78). Porto Editora.
- Habermas, J. (2002). *Agir comunicativo e razão descentralizada*. (Tradução de L. Aragão & Revisão de D. C. da Silva). Tempo Brasileiro.
- Habermas, J. (2003). *Consciência moral e agir comunicativo*. (2ª Edição). (Tradução de G. A. de Almeida). Tempo Brasileiro.
- hooks, b. (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. (2ª Edição). (Tradução de Marcelo Brandão Cipolla). Editora WMF Martins Fontes.
- Joaquim, B. (2016). *As TDIC na educação de jovens e adultos: estudo de caso da formação continuada em serviço de professores da EJA para o uso educacional das tecnologias digitais da informação e comunicação*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Paulo, Brasil. <https://repositorio.unifesp.br/items/885d9c03-141d-4b1e-8df8-24853fa5e493>



- Joaquim, B., & Pesce, L. (2018). O uso (crítico) das tecnologias digitais da informação e comunicação na educação (não compensatória) de jovens e adultos. *Práxis Educacional*, 14(29), 126-142. <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i29.4102>
- Johnson, S. (1997). *Interface Culture: how new technology transforms the way we create and communicate*. Harper Edge (Harper Collins).
- Josso, M.-Ch. (2020). Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 5(13), 40-54. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n13.p40-54>
- Josso, M.-Ch. (2004). *Experiências de Vida e Formação*. (Tradução de José Cláudio & Júlia Ferreira). Cortez.
- Larrosa-Bondía, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira da Educação*, 19, 20-28. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. Ed. 34.
- Lévy, P. (2014). *A esfera semântica*. (Tomo I). Annablume.
- Lima Jr., E., Oliveira, G., Santos, A., & Schnekenberg, G. (2021). Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da FUCAMP*, 20(44), 36-51. <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>
- Machado, R. (2018, 23 de abril). Fake news e o triunfo do reducionismo. *Ambiência digital e os novos modos de ser. IHU On-Line*, São Leopoldo. <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7244-fake-news-e-o-triunfo-do-reduccionismo>
- Manovich, L. (2001). *The language of new media*. MIT Press.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Em defesa da escola: uma questão pública*. (2ª Edição). Autêntica.
- Meneghetti, F. (2011). O que é um ensaio teórico? *Revista Administração Contemporânea*, 15(2), 320-332. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000200010>
- Mignolo, W. (2003). *Histórias Locais/Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Ed. UFMG.
- Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa.
- Moraes, M. C., & Torre, S. L. (2006). Pesquisando a partir do pensamento complexo: elementos para uma metodologia de desenvolvimento eco-sistêmico. *Revista Educação*, XXIX(n. 1, 58), 145-172. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/440/336>
- Nóvoa, A. (Org.). (1997). *Os professores e a sua formação*. Publicações D. Quixote.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25(1), 11-20. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>

- Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. (Orgs). (2009). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Sulina.
- Passos, E., Kastrup, V., & Tedesco, S. (Orgs). (2016). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Sulina.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander, *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 117-142). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Santos, A. B. (2015). *Colonização, Quilombos: modos e significados*. Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa - INCTI. Universidade de Brasília - UnB. [http://cga.libertar.org/wp-content/uploads/2017/07/BISPO-Antonio.-Colonizacao\\_Quilombos.pdf](http://cga.libertar.org/wp-content/uploads/2017/07/BISPO-Antonio.-Colonizacao_Quilombos.pdf)
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2007). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Vozes.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. In V. M. Candau, *Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas* (pp. 12-44). 7 letras.



**Received:** May 6, 2025

**Revisions Required:** September 2, 2025

**Accepted:** October 13, 2025

**Published online:** October 31, 2025

