

Inventividade na Docência Universitária: um novo paradigma educacional a partir da co-criação do conhecimento em espaços de aprendizagens híbridos e multimodais

Lidiane Rocha dos Santos¹

Resumo:

A docência é o exercício do magistério que objetiva a aprendizagem e que, deste modo, pressupõe um conjunto de atividades complexas que estão imbricadas aos saberes pedagógicos que envolvem a prática docente no Ensino Superior. Assim, para propor discussão a questão-problema que norteia esta pesquisa é: Como a docência universitária inserida em espaços de aprendizagens híbridos e multimodais pode contribuir com um novo paradigma na educação? O objetivo geral é: Discutir sobre os espaços de aprendizagens híbridos e multimodais e como eles se relacionam com a inventividade na docência universitária. Já os objetivos específicos são: a) Entender quais são os saberes docentes; b) Compreender as características da Sociedade em Rede e como esta se insere no contexto Educacional; c) Refletir sobre a inventividade docente a partir do desenvolvimento de aulas em espaços de aprendizagens híbridos e multimodais. Desta forma, o delineamento metodológico encontra suas características em uma pesquisa de abordagem qualitativa, sendo descritiva em relação aos seus objetivos. Já com relação aos procedimentos, essa investigação se caracteriza por pesquisa bibliográfica. Para contribuir com as reflexões propostas, estabelece-se diálogo com diversos autores, dentre eles: Soares e Cunha (2010); Schlemmer (2015a; 2015b); Moraes (2003); Castells (1999); Dagnino (2008); Kastrup (2015).

Palavras-chave: Docência Universitária; Professor; Inventividade; Hibridismo e Multimodalidade.

Resumen:

La docencia es el ejercicio del magisterio que objetiva el aprendizaje y que, de este modo, presupone un conjunto de actividades complejas que están imbricadas a los saberes pedagógicos que involucran la práctica docente en la Enseñanza Superior. Así, para proponer discusión la cuestión-problema que orienta esta investigación es: ¿Cómo la docencia universitária insertada en espacios de aprendizajes híbridos y multimodales puede contribuir con un nuevo paradigma en la educación? El objetivo general es: Discutir sobre los espacios de aprendizajes híbridos y multimodales y cómo se relacionan con la inventiva en la docencia universitaria. Los objetivos específicos son: a) Entender cuáles son los saberes docentes; b) Comprender las características de la Sociedad en Red y cómo ésta se inserta en el contexto Educativo; c) Reflexionar sobre la inventividad docente a partir del desarrollo de clases en espacios de aprendizajes híbridos y multimodales. De esta forma, el delineamiento metodológico encuentra sus características en una investigación de abordaje cualitativo, siendo descriptiva en relación a sus objetivos. En cuanto a los procedimientos, esta investigación se caracteriza por una investigación bibliográfica. Para contribuir con las reflexiones propuestas, se establece diálogo con diversos autores, entre ellos: Soares y Cunha (2010); Schlemmer (2015a; 2015b); Moraes (2003); Castells (1999); Dagnino (2008); Kastrup (2015).

Palabras clave: Docencia Universitaria; profesor; inventiva; Hibridismo y Multimodalidad.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Digital – GPe-dU/CNPq que está vinculado a Linha de Pesquisa III – “Educação, Desenvolvimento e Tecnologias” -, do Programa de Pós-Graduação do curso de Doutorado em Educação da UNISINOS. Orientanda de doutorado da Profa. Dra. Eliane Schlemmer. Mestra em Comunicação, com área de concentração em mídia e cultura, pela Universidade de Marília – UNIMAR. Bacharel em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Universidade de Marília – UNIMAR. E-mail: lidirochajornalista@hotmail.com

A docência universitária e os Saberes cotidianos da prática docente

Soares e Cunha (2010) explicam que a docência deve ser entendida como o exercício do magistério com foco na aprendizagem e que, deste modo, pressupõe um conjunto de atividades complexas. Elas citam Marcelo García (1999, p. 243) que afirma: “[a docência pressupõe um conjunto de atividades] pré, inter e pós-ativas que os professores têm de realizar para assegurar a aprendizagem dos alunos”. E, assim, esse conjunto de atividades complexas com foco na aprendizagem também está atrelada as reflexões que contribuem com a discussão da profissionalidade dos docentes que atuam no ensino superior. A profissionalização está vinculada ao processo histórico de desenvolvimento profissional e, deste modo, a profissionalidade está atrelada ao conjunto de habilidades, saberes, valores e hábitos que contribuem para que de fato, um sujeito se constitua enquanto professor.

Tardif (2002) explica que dentre os saberes cotidianos na prática docente é possível destacar: saberes e ações de ordem técnica, objetivando atrelar de forma eficaz os conteúdos, os meios e os objetivos educacionais; saberes e ações de natureza afetiva que possibilitam a aproximação do ensino a um processo de desenvolvimento pessoal; saberes e ações de caráter ético e político os quais se entrelaçam com uma visão de ser humano, de cidadão e de sociedade; saberes e ações focados para a construção de valores considerados imprescindíveis; saberes e ações inerentes à interação social que destacam a natureza social do trabalho educativo e assim sendo, implicam o conhecimento mútuo e a co-construção da realidade vivenciada por professores e estudantes.

Soares e Cunha (2010) sublinham que Pimenta e Anastasiou (2002) revelam que os saberes inerentes à docência universitária se articulam a partir de quatro eixos, imprescindíveis, são eles:

- 1) Conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana, com sensibilidade pessoal e social. (SOARES; CUNHA, 2010, p. 25).

Para aprofundar estes eixos que caracterizam os saberes relacionados à docência universitária, Soares e Cunha (2010) apresentam um aprofundamento, realizado por Cunha (2006), sobre essa reflexão iniciada por Pimenta e Anastasiou (2002). Deste modo, Cunha (2006) acrescenta outras fundamentais reflexões que contribuem para com a discussão sobre os eixos pedagógicos que se relacionam aos Saberes dos professores universitários. No quadro abaixo, é possível verificar detalhadamente as reflexões de Cunha (2006), veja:

Quadro 1: Eixos pedagógicos relacionados aos Saberes dos Professores Universitários

- "Os saberes relacionados com o contexto no qual se desenvolve a prática pedagógica, que implicam a compreensão do papel da universidade na construção do Estado democrático, bem como das políticas que envolvem essas instituições". Soares; Cunha (2010, p. 25).

- "Os saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem, que envolvem o conhecimento das condições de aprendizagem de pessoas adultas e das múltiplas possibilidades que articulam conhecimento e prática social e os caminhos da integração no processo de aprendizagem do desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e de atitudes". Soares; Cunha (2010, p. 25).

- "Os saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos estudantes, que se traduzem em habilidades de compreensão da condição cultural e social dos estudantes, de estímulo às suas capacidades discursivas e de recomposição de suas memórias educativas, favorecendo uma produção do conhecimento articulada, de forma autobiográfica, e a afirmação de sua identidade social, cultural e pessoal". Soares; Cunha (2010, p. 25).

- "Os saberes relacionados ao planejamento das atividades de ensino, envolvendo as habilidades de delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de desenvolvimento de uma prática pedagógica efetiva, à capacidade de dimensionar o tempo disponível, em função da condição dos estudantes e das metas de aprendizagem e ao domínio do conhecimento específico de forma a situá-lo histórica e conjuntamente e a estabelecer relações com outros conhecimentos". Soares; Cunha (2010, p. 26).

- "Os saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades, que pressupõem a condição do professor de ser o artífice, junto com os estudantes, de estratégias e procedimentos de ensino que favoreçam uma aprendizagem significativa, ancorada nas estruturas culturais, afetivas e cognitivas dos estudantes". Soares; Cunha (2010, p. 26).

- "Os saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem, que exigem um conhecimento técnico e uma sensibilidade pedagógica que permite, ao professor, a identificação das estratégias avaliativas que melhor informem sobre a aprendizagem dos estudantes, a partir da retomada dos objetivos previstos e da trajetória percorrida. Os saberes relacionados com a avaliação pressupõem, ainda, um posicionamento valorativo sobre os objetivos em questão e a capacidade de comunicar a avaliação aos estudantes". Soares; Cunha (2010, p. 26).

Soares e Cunha (2010) explicam que para Tardif (2002) há outros fatores sobre essa relação de complexidade entre os professores universitários e o eixo pedagógico: ensinar é desenvolver um programa de interações junto aos estudantes, com o intuito de alcançar objetivos formativos que envolvam a aprendizagem de conhecimentos, mas também, de valores, atitudes, maneiras de ser e de se relacionar. Deste modo, para as autoras a interação pressupõe um complexo de negociação não só de expectativas, como também de interesses e necessidades entre os atores envolvidos.

Reconhecer a interatividade como um traço característico da docência é considerar que o processo formativo se desenvolve num contexto grupal, em que pessoas com histórias de vidas distintas se implicam mutuamente. Isso coloca, para o professor, o desafio de compreender essa trama invisível que impacta os processos de ensino e de aprendizagem e de saber orientar o grupo de alunos para compreender essas implicações, aproveitando determinados elementos relacionais que emergem como objetos de análise e de aprendizagem sobre os conteúdos e sobre os valores e atitudes. (SOARES; CUNHA, 2010, p. 27).

Soares e Cunha (2010, p. 26-27) citam também Altet (2001, p. 26) que explica que o professor: “[...] é, antes de tudo, um profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem em determinada situação, um profissional da interação das significações partilhadas.” Já para Pimenta e Anastasiou (2005, p. 14)

[...] Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos.

Neste sentido, compreende-se que esse conjunto de atividades complexas imbricadas aos saberes pedagógicos que envolvem a prática docente no Ensino Superior são demonstrados a partir da vivência e observação do professor no seu campo empírico pedagógico. Essas atividades complexas aliadas aos saberes pedagógicos podem corroborar para a construção de um sujeito aprendiz (docente e discente), assim como também podem contribuir para compor um ou vários espaços de aprendizagem considerando a coexistência das tecnologias analógicas e digitais.

Assim, nestes espaços de aprendizagens em que docente e discentes tem a liberdade de expressar sua autoria e autonomia, compreende-se, então, que a prática docente pode se configurar em torno de um novo paradigma educacional: a que implica na co-criação do conhecimento e não mais, a simples transmissão de informações. Neste contexto, entende-se como um novo paradigma na Educação a possibilidade de (re)significar o aprendiz (docente e discente) como “um sujeito ativo no processo de observação de sua realidade e construtor, desconstrutor e reconstrutor do conhecimento, ao mesmo tempo, um aprendiz autônomo em relação ao meio”, esclarece Moraes (2003, p. 157).

O novo paradigma na Educação: a co-criação do conhecimento

Paradigma implica em: “uma forma específica que uma determinada sociedade usa para organizar e interpretar a realidade. Algo que serve como uma referência inicial para a ciência, como base de um modelo considerado ideal para ser seguido”, assevera Temer; Nery (2009, p. 36). Diante disto, o modelo educacional insere-se no contexto do paradigma dominante em que os alunos aprendem através “dos conteúdos fixos e limitados que os

professores disponibilizavam para eles por meio dos ambientes e instrumentos formais de educação – matrizes e disciplinas específicas, sala de aula e livros”, afirma Gabriel (2013, p. 103). (Re)significar o ensino e a aprendizagem, a partir de percepções elaboradas por alunos e professores, pode caracterizar uma ruptura com um paradigma estabelecido para dar lugar a um novo paradigma à educação.

Para enfrentar o desafio de mudar essa tradição, o professor encontra no tratamento complexo da interatividade os fundamentos da comunicação que potenciam um novo ambiente de ensino e aprendizagem. Tais fundamentos mostram que comunicar em sala de aula significa engendrar/ disponibilizar a participação/ exploração livre e plural dos alunos, de modo que a apropriação das informações, a utilização das tecnologias comunicacionais (novas e velhas) e a construção do conhecimento se efetuem como co-criação e não simplesmente como transmissão. (SILVIA *apud* RANGEL; FREIRE, 2012, p. 59).

Sendo assim, (re)significar, no contexto da Semiótica², implica em atribuir significado a partir da elaboração de signos. Para Santaella (1983) um signo³ é tudo aquilo que representa algo à alguém. Desta forma, trazendo esta discussão sobre signos para o contexto da educação, entende-se então que, (re)significar o ensino e a aprendizagem passa pela atribuição de sentidos (signos) sobre a mediação pedagógica e de como o estudante se manifesta neste processo de interatividade na construção do saber. Depreende-se assim, que ao estabelecer um processo de ensino e aprendizagem através da co-criação de conteúdos entre estudantes e professores pode representar a construção do conhecimento de forma compartilhada e não apenas a transmissão de informação como caracteriza-se o ensino tradicional em que o professor é, supostamente, o único detentor do conhecimento e o transmite para o discente.

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo - se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 12).

Então, propor reflexão sobre este modelo educacional em que se configura como co-criação do conhecimento por parte do docente e do discente pode contribuir para discutir um novo paradigma para a educação, no sentido de repensar os signos dos seguintes contextos: ensino; aprendizagem; conhecimento; espaço-tempo de aprendizagem;

² “A Semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno de produção de significação e de sentido”. In: SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 13.

³ Na visão Peirceana um signo “é uma coisa que representa uma outra coisa: seu objeto. Ele só pode funcionar como signo se carregar esse poder de representar, substituir uma outra coisa diferente dele. Ora, o signo não é o objeto. Ele apenas está no lugar do objeto. Portanto, ele só pode representar esse objeto de um certo modo e numa certa capacidade. Por exemplo: a palavra casa, a pintura de uma casa, o desenho de uma casa, a fotografia de uma casa, o esboço de uma casa, [...] são todos signos do objeto da casa. Não são a própria casa, nem a ideia geral que temos de casa”. [...] Ora, o signo só pode representar seu objeto para um intérprete, e porque representa seu objeto, produz na mente desse intérprete alguma outra coisa (um signo ou quase signo) que também está relacionada ao objeto não diretamente, mas pela mediação do signo”. In: SANTAELLA, Lúcia. Op. Cit., p. 58.

aprendizagem com dispositivos móveis; aprendizagem em espaços híbridos e multimodais; tecnologias (analógicas e digitais) em sinergia; estruturas físicas e gestão nas universidades; formação inicial e continuada do professor etc.

Delineamento metodológico

A questão-problema que norteia esta pesquisa é: Como a docência universitária inserida em espaços de aprendizagens híbridos e multimodais pode contribuir com um novo paradigma na educação? O objetivo geral é: Discutir sobre os espaços de aprendizagens híbridos e multimodais e como eles se relacionam com a inventividade na docência universitária. Já os objetivos específicos são: a) Entender quais são os saberes docentes; b) Compreender as características da Sociedade em Rede e como esta se insere no contexto Educacional; c) Refletir sobre a inventividade docente a partir do desenvolvimento de aulas em espaços de aprendizagens híbridos e multimodais.

Para Minayo (2001, p. 22) a pesquisa qualitativa dedica-se ao universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, “o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Já Triviños (1987, p.110) explica que o foco fundamental da pesquisa-descritiva se encontra na vontade de conhecer “suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, [...] as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas do adolescente etc”.

No que se refere a Pesquisa Bibliográfica, Gil (2002) explica que ela tem por característica a utilização de material que já foi publicado. São referências teóricas publicadas em meios escritos e/ou eletrônicos, como livros, artigos, revistas, jornais.

Assim, o delineamento metodológico desta pesquisa encontra suas características em uma pesquisa de abordagem qualitativa, sendo descritiva em relação aos seus objetivos. Já com relação aos procedimentos, essa investigação se caracteriza por pesquisa bibliográfica.

A co-criação do conhecimento na Sociedade em Rede

Para Castells (1999) a Sociedade em Rede⁴ é composta por indivíduos que não são só sujeitos de recepção da mensagem, mas também são produtores de conteúdo. Essa configuração de Sociedade em Rede proporciona o intercâmbio de produtos culturais através dos processos de comunicação a partir do uso das tecnologias digitais.

Os processos de comunicação estão se horizontalizando, ao adquirirem um caráter ao mesmo tempo individual e, em princípio, global pelo fato de, mantendo-se sob controle local e imediato, também poderem ser projetados em escala mundial, via as novas redes telemáticas. Os clientes da velha mídia estão se tornando criadores de conteúdos e, assim, sujeitos não só da recepção mas, ainda, da emissão e do intercâmbio de todo o tipo de produtos culturais, através da mídia digital (RUDIGER, 2011, p. 131).

Para Vieira Pinto (2005, p. 8) “Só há saber novo com avanço técnico”. Já para Dagnino (2008) técnica trata-se de um conjunto de habilidades que o indivíduo detém a partir da atividade empírica sem a obtenção do conhecimento científico. Sendo assim, compreende-se

⁴ “Redes são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (por exemplo, valores ou objetivos de desempenho). Uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto altamente dinâmico suscetível de inovação sem ameaças ao seu equilíbrio”. Cf. In: CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede** – A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999, p. 498.

então que, o saber novo está atrelado a este avanço técnico de experimentações a partir da atividade empírica.

Repensando estas correlações e trazendo-as para o contexto da educação, é possível depreender que as experimentações empíricas com relação ao uso das tecnologias (analógicas e digitais) nos contextos de ensino e de aprendizagem corroboram para um saber novo com avanço técnico que se relaciona ao conhecimento científico, já que, para Dagnino (2008, p.7) tecnologia refere-se a um “produto da aplicação da ciência”.

Nesse sentido, depreende-se então que a relação entre a Sociedade em Rede e as tecnologias contribui para propor um pensamento crítico sobre como as tecnologias atuam como artefatos culturais que se manifestam na vida do cidadão como inovação social, cultural, política e historicamente situada, do analógico ao digital. Para Vieira Pinto *apud* Bandeira (2011) a influência da técnica e da mecanização do trabalho configura-se em outro estágio: o conhecimento. Sendo assim, o autor explica que o indivíduo nada cria ou fabrica algo que não seja para atender as suas necessidades em correlação com a sua própria realidade, desse modo “a técnica é um patrimônio da espécie e sua função consiste em ligar os homens na realização das ações construtoras comuns no espaço-tempo, sem dominar o homem”, afirma Bandeira (2011, p. 114).

Assim, entende-se que a co-criação do conhecimento em espaços de aprendizagens pode contribuir para que o docente e o discente que são pertencentes a Sociedade em Rede - que assume a postura de criadora de conteúdo numa perspectiva de emancipação já que outrora (antes das mídias sociais) existia somente uma polarização de papéis (emissor e receptor da mensagem) – possa assumir o papel de autonomia e autoria em espaços de aprendizagens híbridos e multimodais, pois como disse Vieira Pinto anteriormente só há saber novo com o avanço técnico.

Espaços de aprendizagens Híbridos e Multimodais

Na perspectiva da co-criação de espaços de aprendizagem em contextos híbridos e multimodais nasce a tecnologia-conceito Espaços de Convivência Híbridos e Multimodais – ECHIM, como uma evolução da tecnologia-conceito de Espaço de Convivência Digital Virtual – ECODI. A ECHIM é exatamente esse imbricamento entre os espaços de aprendizagem de mundos presenciais físicos e digitais virtuais com as Tecnologias digitais como tablets e celulares vinculados aos espaços analógicos, e assim, a ECHIM então trata-se de uma evolução da ECODI. Deste modo, apresentamos abaixo um quadro que demonstra na perspectiva de Schlemmer (2015a; 2015b) quais são os conceitos/discussões que dimensionam o que é o Híbridismo, a Multimodalidade e a ECHIM. Assim, a partir da organização deste quadro, tais perspectivas esclarecem de modo mais detalhado qual é a relação entre esses três eixos.

Quadro 2: Conceitos sobre Hibridismo, Multimodalidade e ECHIM.

HIBRIDISMO	MULTIMODALIDADE	ECHIM
<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Por híbrido se entende a mistura entre diferentes elementos, que resultam num novo elemento composto dos anteriores”. (SCHLEMMER, 2015b, p. 407). ➤ “[...] O híbrido é compreendido a partir de Latour (1994) enquanto constituído por múltiplas matrizes, por misturas de natureza e cultura, portanto, não comporta a separação entre cultura/natureza, humano/não humano etc”. (SCHLEMMER, 2015b, p. 407). ➤ “Híbridas são as ações e interações entre atores humanos e não humanos, em espaços e culturas analógicas e digitais, constituindo-se em fenômenos indissociáveis, redes que interligam naturezas, técnicas e culturas”. (SCHLEMMER, 2015b, p. 407-408). ➤ “Portanto, o híbrido é aqui compreendido quanto à natureza dos espaços (analógico e digital), quanto à presença (física e digital), quanto às tecnologias (analógicas e digitais) e quanto à cultura (pré-digital e digital)”. (SCHLEMMER, 2015a, p. 40-41). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Por multimodal entende-se as distintas modalidades educacionais imbricadas, ou seja, modalidade presencial, modalidade online, incluindo: eletrônico learning (e-learning), mobile learning (m-learning), pervasive learning (p-learning), ubiquitous learning (u-learning), immersive learning (i-learning), gamification learning (g-learning), game based learning (GBL)”. (SCHLEMMER, 2015b, p. 408). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Diferentes tecnologias analógicas e digitais integradas, de forma que juntas favoreçam distintas formas de comunicação e interação (textual, oral, gráfica e gestual) na coexistência e no imbricamento dos mundos presenciais e virtuais”. (SCHLEMMER, 2015b, p. 408). ➤ “Fluxo de comunicação e interação entre os sujeitos presentes nesse espaço”. (SCHLEMMER, 2015b, p. 408). ➤ “Fluxo de interação entre os sujeitos e o meio, ou seja, o próprio espaço híbrido”. (SCHLEMMER, 2015b, p. 408). ➤ “Um contexto multimodal (integrando a modalidade presencial e a modalidade online — que pode incluir e-learning, m-learning, p-learning, u-learning, i-learning, g-learning e GBL)”. (SCHLEMMER, 2015b, p. 408). ➤ “Um ECHIM pressupõe, fundamentalmente, um tipo de ação e interação que possibilite aos habitantes e e-habitantes desse espaço-sujeitos (considerando sua ontogenia) configurá-lo de forma colaborativa e cooperativa, por meio de seu viver e conviver”. (SCHLEMMER, 2015b, p. 408-409).

Fonte: Quadro elaborado pela autora deste artigo.

Assim, para contextualizar o hibridismo e a multimodalidade na prática docente, explica-se que estes elementos sendo desenvolvidos em conjunto a partir de uma estratégia - na perspectiva da inventividade docente - pode contribuir com o desenvolvimento da docência universitária, com a interação entre discente e docente e também com a coexistência de tecnologias analógicas e digitais na construção mútua do conhecimento.

Compreende-se então que o hibridismo está presente por meio da mistura entre diferentes elementos como o caderno, o quadro, o pincel, a caneta como tecnologias analógicas que são instrumentos utilizados nos contextos de ensino e de aprendizagem e deste modo, se entrelaçam e se fazem presentes, na perspectiva da coexistência sem que uma tecnologia anule a outra, a diferentes dispositivos e tecnologias digitais tais como o celular, o tablet e o notebook.

Assim, o hibridismo se alia a multimodalidade em um espaço de aprendizagem na modalidade presencial física imbricada com a modalidade online, pois na perspectiva multimodal o espaço de aprendizagem se altera, podendo co-existir ao mesmo tempo.

A inventividade na docência universitária

Kastrup (2015) explica que para Varela (1988) a cognição enativa é resultante de experiências, pois a atuação é um tipo de ação guiada por processos sensoriais locais, e não por percepções de objetos ou formas. “A corporificação do conhecimento inclui, portanto, acoplamentos sociais, inclusive linguísticos, o que significa que o corpo não é apenas uma entidade biológica, mas é capaz de inscrever e se marcar histórica e culturalmente”, explica Kastrup (2015, p. 103).

Por esta razão, o trabalho de Maturana e Varela (1990) revela que as condições dos estudos sobre cognição devem explorar as perspectivas da politemporalidade. Isto implica dizer que as condições históricas coexistem com o presente vivo, o qual funciona como um elemento gerador de uma problematização das configurações históricas.

O problema não é entender o funcionamento cognitivo como produzido historicamente, mas sim como o presente é capaz de promover rachaduras nos estratos históricos, nos antigos hábitos mentais, nos acoplamentos estruturais estabelecidos e produzir novidade. Para pensar condições politemporais foi preciso liberar a força do presente, desamarrá-lo do passado, liberá-lo dos constrangimentos históricos. (KASTRUP, 2015, p. 98).

Assim, quando o docente universitário se desafia a desenvolver aulas em espaços de aprendizagens híbridos e multimodais como mais um entre os possíveis elementos para tornar o processo educacional criativo e engajar seus alunos, essa ação passa a funcionar como um foco de criação de novos problemas, novas relações com o tempo, espaço, consigo mesmo e com os outros. Com essa ação, as formas constituídas e o presente vivo passam a coexistir e deste modo, o professor se coloca em situação de invenção de sua própria prática docente. Essa ação de invenção, por ser novidade em seu trabalho, traz ao docente um conjunto de sensações as quais causam desequilíbrio. Todo esse sentimento do tempo presente provoca *breakdowns*, ou as rachaduras nas camadas que fazem parte do contexto histórico. Com o *breakdown*, ou seja, as rachaduras que bifurcam o caminho, há uma espécie de interrupção de percurso, ou seja, uma descontinuidade da ação, já que algo se partiu.

A partir daí, há uma reorientação da ação que responde pela novidade e é, exatamente ela - a novidade - que emerge apontando para as possibilidades de invenção com as quais o docente universitário poderá trabalhar. Deste modo, a bifurcação então, acontece como uma espécie de reorientação de curso/percurso e/ou da ação. Nesse sentido, a invenção de si, como docente universitário, passa pelo desafio de se reinventar, fazendo emergir novos problemas/desafios. Essa reorientação de curso da ação é também uma situação de aprendizagem.

Compreende-se a aprendizagem a partir da invenção, denominada por Kastrup (2005) de aprendizagem inventiva que surge como um processo de produção da subjetividade, ou

seja, como invenção de si e do mundo. Explica-se que este processo de aprendizagem não se reduz à uma solução de problemas, mas sim como uma invenção de problemas no sentido de problematizar a própria prática docente, pois “aprender é, então, em seu sentido primordial, ser capaz de problematizar a partir do contato com uma matéria fluída, portadora de diferença e que não se confunde com o mundo dos objetos e das formas”, explica Kastrup (2005, p. 1277).

A aprendizagem, em sentido deleuziano, não é analítica nem reflexiva. Se ela passa pela reflexão, não se esgota aí. Ela envolve intimidade, contato direto, corporal com a matéria – é disto que o conceito de agenciamento maquínico fala. Repetir não é criar automatismos, condutas mecânicas. A repetição que está envolvida na arte-aprendizagem é como a do músico que ensaia duramente até poder viajar na melodia ou a de um ator que ensaia até incorporar o espírito do personagem, até cavar uma profunda intimidade com ele, até encarná-lo, corporifica-lo e com isso espantar a mediação da representação. [...] O processo de aprendizagem permanente pode, então, igualmente, ser dito de desaprendizagem permanente. Em sentido último, aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação. É também, nesse mesmo sentido, impedir que a aprendizagem forme hábitos cristalizados. Aprender é estar atento as variações contínuas e às rápidas ressonâncias, mas isso implica, ao mesmo tempo, certa desatenção aos esquemas práticos de reconhecimento. O jogo entre certa atenção e uma espécie de desatenção que lhe é correlata foi tematizado por Bergson (1934), que fala de uma atenção à vida pragmática utilitária, mas também de uma atenção ‘suplementar’, que é atenção à duração. A primeira assegura a aprendizagem como solução de problemas, mas é a segunda modalidade de atenção que assegura a aprendizagem como invenção de problemas. (KASTRUP, 2015, p. 105-106).

Assim, dada a potência inventiva das vivências de *breakdown* ocasionadas pela bifurcação no fluxo cognitivo habitual, justifica-se a necessidade do desenvolvimento, por parte do docente, de práticas de aprendizagem que possam mobilizar as experiências de invenção de si e do mundo. Portanto, “se queremos criar novas formas de conhecer e viver, não podemos nos furtar de inventar um mundo. Aprender a viver num mundo sem fundamentos é inventá-lo ao viver”, conclui Kastrup (2015, p. 109).

Considerações Finais

A docência universitária precisa estar preparada para os estudantes deste tempo histórico e social situados. Neste sentido, a co-criação do conhecimento possibilita que um novo paradigma educacional se estabeleça e, assim, o professor, enquanto profissional que está atendo as mudanças de perfil dos estudantes, pode se implicar a partir da aprendizagem inventiva a criar/inventar problemas no desenvolvimento de suas aulas. Deste modo, nessa relação de inventividade na docência universitária, sujeito e mundo emergem juntos, e neste contexto, a aprendizagem inventiva possibilita a problematização não somente ao docente como também ao discente porque ele, assim como o professor, experimenta uma nova forma de aprendizagem e, assim, todos juntos em suas relações participam do processo de produção da subjetividade.

E, nesta relação de invenção de si e do mundo, a construção do conhecimento permite ao docente e ao discente uma interação que traz, ao cenário educacional, atitudes de autoria, autonomia, cooperação e colaboração, pois o conhecimento em co-criação, coloca os indivíduos participantes deste cenário como sujeitos produtores de conteúdos integrantes da Sociedade em Rede que participam da produção e compartilhamento do conhecimento.

Assim, deixa-se para trás a imagem estereotipada do professor como o único detentor do conhecimento em sala de aula.

Desta forma, para ser professor neste tempo histórico e social é necessário desenvolver um conjunto de competências as quais precisam ir além daquelas demonstradas no quadro 1 que são vinculadas ao contexto de atuação do docente. O que pretende-se evidenciar é que para além daquelas competências, o professor também precisa ter habilidades tecnológicas-digitais as quais possibilitam o exercício da prática docente em espaços de aprendizagens híbridos e multimodais, pois com essas competências ele poderá ter um campo maior de possibilidades com a aprendizagem inventiva e, assim, por meio dela, poderá educar este estudante pertencente a uma geração que está conectada com elementos como as mídias sociais e as tecnologias analógicas e digitais.

Portanto, a docência como atividade complexa carrega em seu exercício o desafio que o professor tem em lidar com distintas competências para demonstrar suas habilidades enquanto docente e para além disto, ele, enquanto profissional, necessita estar em constante formação e aprendizado, pois precisa se ambientar e dialogar com os estudantes que tem distintos perfis e fazem parte de um tempo histórico e social diferente do seu professor. É, nesta relação cotidiana que o professor vivencia e observa sua própria prática no campo empírico pedagógico e, neste caminhar, compreende que precisa de novas estratégias de ensino e de aprendizagem se quiser engajar os sujeitos que participam dos espaços de aprendizagens. Assim, essa reorientação de percurso na docência universitária coloca em cena a inventividade docente.

Referências

BANDEIRA, Alexandre E. **O conceito de tecnologia sob o olhar do filósofo Álvaro Vieira**. Geografia Ensino & Pesquisa, v 15, n.1, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/geografia/article/viewFile/7381/4420> > Acesso em: 12 jun. 2014.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede – A era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DAGNINO, Renato. **Neutralidade da Ciência e determinismo tecnológico: um debate sobre a tecnociência**. Campinas: UNICAMP, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GABRIEL, Martha. **Educar: a revolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KASTRUP, Virginia. A Cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. In: KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 91-110.

_____. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005.

MATURANA, H.; VARELA. **El Arbor del Conocimiento**. Madrid: Dabate, 1990.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das G. C. *Docência do ensino superior*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RANGEL, Mary; FREIRE, Wendel. **Educação com Tecnologia**: texto, hipertexto e leitura. Rio de Janeiro: Wak editora, 2012.

RUDIGER, Francisco. **As teorias da cibercultura**: perspectivas, questões e autores. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SCHLEMMER, Eliane. Gamificação em contexto de hibridismo e Multimodalidade na educação corporativa. **Revista FGV Online**. Ano 5, n. 1, Jan./Jun., 2015a.

_____. Mídia Social em contexto de hibridismo e multimodalidade: o percurso da experiência na formação de mestres e doutores. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 15, n. 45, p. 399-421, 2015b.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

TARDI F, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEMER, Ana Carolina Rocha Pessoa; NERY, Vanda Cunha Albieri. **Para entender as teorias da comunicação**. 2 ed. Uberlândia: EDUFU, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. 2. ed., Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.