



Biopolíticas de currículo: notas de uma pesquisa-formação na cibercultura

Mirian Maia do Amaral^{1*} e Edméa Oliveira dos Santos²

¹Programa FGV Management, Fundação Getúlio Vargas, Praia de Botafogo, 190, 22250-900, Botafogo, Rio de Janeiro, Brasil. ²Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: amaral3378@gmail.com

RESUMO. Este artigo objetiva discutir as contribuições de Michel Foucault à Educação e o papel da biopolítica e suas inter-relações com o currículo nos cotidianos escolares. Apresentamos os aportes teórico-práticos de uma pesquisa-formação na cibercultura, realizada no contexto do curso de Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no período de 2013-14, cuja característica fundamental consistiu em formar o Outro e nos formarmos no processo. Buscamos integrar pesquisa e docência na Educação Superior, mediante a criação de atos de currículo, apoiados em dispositivos materiais e intelectuais diversos, de onde emergiram processos e produtos de pesquisa que se constituíram efetivas ações de biopolíticas de currículo. Desse modo, identificamos um conjunto de indicadores agrupados nas dimensões integrativa, formativa e tecnológica, que propiciaram o desenvolvimento da autonomia e a emersão de autorias docentes e discentes, em diferentes linguagens e formatos, materializadas em narrativas textuais e imagéticas, em redes educativas e disponibilizadas no formato de REA - Recursos Educacionais Abertos.

Palavras-chave: cibercultura; atos de currículo; pesquisa-formação; autoria.

Curriculum biopolitics: notes of a research-training in cyberculture

ABSTRACT. This article aimed to discuss the contributions of Michel Foucault to Education, and the role of biopolitics and its interrelationships with curriculum, in school everyday. We present the theoretical-practical contributions of a cyberculture research-training, carried out in the context of the Undergraduate Course in Education of the University of the State of Rio de Janeiro, in the period 2013-14, whose fundamental characteristic is to form the other and form ourselves in the process. We sought to integrate research and teaching in higher education, through the creation of curriculum acts, supported in diverse material and intellectual devices, from which emerged research processes and products that have constituted in effective actions of curriculum biopolitics. In this way, we identified a set of indicators grouped in the integrative, formative and technological dimensions, which propitiated the development of autonomy and the emergence of teaching and student authorships, in different languages and formats, materialized in textual and imagery narratives, in educational networks, and made available in the form of REA - Open Educational Resources.

Keywords: cyberculture; curriculum acts; research-training; authorship.

Biopolíticas de currículo: notas de una investigación-formación en la cibercultura

RESUMEN. Este artículo tiene el objetivo de discutir los aportes de Michel Foucault a la Educación, y el rol de la biopolítica y sus interrelaciones con el currículo en los cotidianos escolares. Presentamos las contribuciones teórico-prácticas de una investigación-formación en la cibercultura, realizada en el contexto del curso de Pregrado en Educación de la Universidad del Estado de Rio de Janeiro, en el período de 2013-14, cuya característica fundamental consistió en formar el Otro y formarnos en el proceso. Buscamos integrar investigación y docencia en la Educación Superior, a través de la creación de actos de currículo, apoyados en dispositivos materiales e intelectuales diversos, de donde surgieron procesos y productos de investigación que se constituyeron efectivas acciones de biopolíticas de currículo. De este modo, identificamos un conjunto de indicadores agrupados en las dimensiones integradora, formativa y tecnológica, que proporcionaron el desarrollo de la autonomía y el surgimiento de autorías docentes y discentes, en diferentes lenguajes y formatos, materializadas en narraciones textuales e imagéticas, en redes educativas y disponibles en el formato de REA - Recursos Educativos Abiertos.

Palabras-clave: cibercultura; actos de currículo; investigación-formación; autoría.

Introdução

As teorizações de Michel Foucault, pensadas como ações de reflexão sistemática, em diferentes áreas de saber, tangenciam a Educação no que diz respeito ao poder disciplinar, à biopolítica e aos modos de subjetivação, contribuindo para renovar o conhecimento nessa área e, sobretudo, para instigar a formação de novos problemas e campos de investigação, ajudando-nos a compreender o cenário educacional contemporâneo.

Foucault não se propôs a fundar uma teoria do poder; mas, sim, analisar o poder como instrumento capaz de explicar como os saberes são produzidos e como nos constituímos na articulação poder/saber; além de mostrar que não há sociedade livre de relações de poder e que os indivíduos são produtos dessas relações.

Em *A verdade e as formas jurídicas* (1973) e *Vigiar e punir* (1975), o autor analisa o poder sob a perspectiva disciplinar: tática individualizante, centrada no corpo do indivíduo, por meio de mecanismos de vigilância e coerção, que manipula seus gestos e comportamentos, impondo-lhe uma relação de docilidade e de utilidade. Na Educação, esse modelo se revela como um dispositivo estratégico, que objetiva formar o indivíduo, sustentado nos princípios da autoridade e de disciplina.

No entanto, insuficiente para gerir as populações humanas, em plena explosão demográfica e em vias de industrialização, esse modelo começa a perder fôlego, dando lugar ao biopoder¹, conceito introduzido por Foucault (2001), referindo-se a um movimento surgido, no século XVIII, na tentativa de racionalizar problemas como saúde, higiene, sexualidade, raça, entre outros, mediante prática governamental.

Apesar dessas considerações, ainda podemos reconhecer o poder disciplinar em nossos cotidianos escolares, refletido nas representações de tempo e espaço, como, por exemplo, nos horários rígidos e nas carteiras dispostas em fileiras, ou no controle de grupos e populações, como enfatizado por Gallo (2006, p. 2): “As escolas com sistemas internos de televisão, ou mesmo aquelas em que os pais podem, através da Internet, visualizar a sala de aula de seus filhos, são exemplos dessa nova realidade, que deverá consolidar-se nos próximos anos”.

Para Foucault, o biopoder representa o poder sobre a vida. Em conformidade com o mercado, atua sobre os indivíduos por meio de dispositivos de segurança, que visam mantê-los saudáveis, para

produzirem e consumirem. Neste cenário, a ‘Educação’ tem o papel de moldá-los, para atender a interesses de uma racionalidade instrumental a serviço de governos neoliberais. Essa nova tática leva em conta o desenvolvimento do estado administrativo, com suas regras, normas, saberes, técnicas variadas, estudos estatísticos, entre outros, para controlar os problemas que emergem das cidades (distribuição demográfica, doenças epidêmicas, natalidade, etc.). Desse modo, produzir saberes é fundamental ao exercício do biopoder, pois “[...] como poder-se-ia governar sem conhecer isso que se governa, sem conhecer esses a quem se governa e sem conhecer o meio de governar esses homens e essas coisas?”, indaga Foucault (2009, p. 9). Com efeito, essas duas formas de poder não se contrapõem; complementam-se, conectam-se e, não raras vezes, reforçam uma à outra.

Esse governo político aplicado ao controle da população, tendo em vista seu crescimento e bem-estar social, o autor chama de biopolítica. Nessa perspectiva, o poder sobre o corpo ocorre de forma natural, fundamentado num discurso de verdade, reflexo da ação do governo, no qual cada indivíduo vigia a si próprio, pautando suas ações nos modelos vigentes, a partir de saberes veiculados pelas ciências e pela Educação, em técnicas e práticas governamentais diversas, como, por exemplo, o poder de polícia.

Essas relações de poder que se estabelecem sustentadas num conjunto formado pelas instituições, procedimentos, cálculos e táticas, análises e reflexões, que têm como alvo a população, Foucault denomina governamentalidade, enfatizando ser impossível controlar os indivíduos sem que se constituam mecanismos de verdade e poder. No modelo de governamentalidade neoliberal, vigente na sociedade contemporânea, a Educação constitui um ‘dispositivo de segurança’ que favorece o controle do indivíduo, visto como ‘capital humano’, pois, como assevera Hargreaves (2004, p. 34), “[...] uma economia do conhecimento não funciona a partir da força das máquinas, mas a partir da força do cérebro, do poder de pensar, aprender e inovar”.

Isso traz implicações para os indivíduos, na medida em que só representam um capital significativo se em consonância com a necessidade de contínua renovação que a realidade impõe. Assim, elementos como autonomia, identidade, compartilhamento de metas, reflexão, criatividade e capacidade de decisão tornam-se fundamentais e se constituem em diferencial competitivo na nova ótica de qualidade organizacional e da sociedade, em geral; o que exige a aquisição/desenvolvimento de

¹ Denominado ‘sociedade de controle’ por Deleuze (1992).

competências que propiciem ao indivíduo um saber agir responsável e reconhecido, que agregue valor econômico à organização e valor social para ele próprio, sublinha Amaral (2007).

Nessa perspectiva, e para o êxito das biopolíticas em geral, inclusive daquelas voltadas à Educação, a governamentalidade precisa gerir o binômio liberdade-segurança, induzindo os indivíduos a participar da vida social, responsabilizando-se, na qualidade de parceiros do Estado e das empresas, e, ainda, como gestores de si mesmos, pela melhoria de suas condições de vida e do desenvolvimento sustentável das sociedades em que vivem (Gadelha, 2012).

No entanto, Foucault (2004) nos alerta para o perigo de as populações se transformarem em presas fáceis de processos de individuação e subjetivação controlados pelo mercado, ao submeterem suas condutas e comportamentos cotidianos aos ditames do autoempreendedorismo da teoria do capital humano. Desse modo, o autor acentua seu compromisso com práticas de liberdade e de resistência a essas pressões, por meio de outros modos de subjetivação, que levam em conta tanto a experiência interior como a instituída, a partir de um jogo de forças, interno e externo, que possibilita que os indivíduos transformem a si mesmos e o mundo (Foucault, 2004) pensamento corroborado por Deleuze (1992).

O conceito de governamentalidade, como proposto por Foucault, põe em evidência a natureza neoliberal das diferentes propostas educacionais que adentram os cotidianos escolares, sob diferentes formatos (planos, programas, diretrizes curriculares, entre outros), constituindo um instrumento fundamental para refletirmos sobre a Educação nos dias atuais.

Sob esse ângulo, apresentamos os aportes teórico-práticos de uma pesquisa-formação na cibercultura, desenvolvida no curso de Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no período de 2013-14, que objetivou verificar autorias docentes e discentes que emergem na tessitura do conhecimento, em redes educativas. Fundamentada nos princípios de compromisso e implicação do pesquisador com suas práticas, a pesquisa-formação supõe intervenção participativa na realidade social investigada (cotidianos escolares), tornando tênue a fronteira pesquisador/pesquisado, ao elaborar a dialética da ação em um processo coletivo e único de tessitura do conhecimento. Isso demanda um envolvimento pessoal multidimensional, pois estar implicado consiste no reconhecimento de que ao implicarmos o Outro

somos por ele implicados, numa relação interativa (Barbier, 2007).

Admitindo a tensão que se estabelece entre poder e saber nos cotidianos escolares, buscamos compreendê-los levando em conta os processos de formação de nossas subjetividades e a complexidade do mundo real. Nessa perspectiva, objetivamos, neste artigo, discutir as contribuições de Michel Foucault à Educação, bem como o papel da biopolítica e suas inter-relações com o currículo nos cotidianos escolares. Desse modo, tecemos, a seguir, algumas considerações sobre as contribuições da biopolítica em sua inter-relação com a Educação e com a produção de subjetividades no cotidiano da cibercultura, trazendo à discussão as relações de poder que circulam nos cotidianos escolares; como os agenciamentos produzidos nesse contexto revelam a presença de mecanismos biopolíticos no campo educacional; e como os atos de currículo sustentados por tecnologias digitais podem dialogar com o currículo formal, potencializando autorias docentes e discentes.

Governamentalidade, Educação e currículo

À luz do conceito de governamentalidade, a Educação pode ser pensada como um instrumento de controle que visa governar a vida do outro, na medida em que, alinhada com interesses econômicos e normalizada pela concorrência, induz os indivíduos a se atualizarem, por meio de Educação continuada, com vistas a direcionar condutas individuais e coletivas.

No entanto, na década de 90, com a crise da governamentalidade, decorrente da globalização e do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, mudanças significativas impactaram a Educação, em geral, e o currículo, em particular, levando ao surgimento outras formas de pensar as diferentes redes educativas, que se instauram como 'espaçotempos'² de reinvenção, de criação e de recriação de saberes e conhecimentos. Para Veiga-Neto (2008, p. 141): "[...] estamos hoje vivendo as maiores e mais radicais mudanças nos quatro elementos constitutivos desse artefato escolar: o planejamento dos objetivos, a seleção de conteúdos, a colocação de tais conteúdos em ação na escola e a avaliação [...]"

Apesar das inovações ocorridas ao longo do século XX, os saberes e estruturas curriculares que

² Adotamos o uso de termos como este, escritos de forma diferenciada, pois nos inspiramos no referencial teórico de Nilda Alves sobre as pesquisas com os cotidianos. Para a autora: "A junção de termos e a sua inversão, em alguns casos, quanto ao modo como são 'normalmente' enunciados, nos pareceu, há algum tempo, a forma de mostrar os limites para as pesquisas com os cotidianos, do modo dicotomizado criado pela ciência moderna para analisar a sociedade" (Alves, 2008, p.11).

predominaram na modernidade permanecem praticamente estáveis, afirma Nóvoa (1991), impregnados de racionalidade instrumental, por meio de diversos mecanismos disciplinares, tais como tempos, corpos, valores e saberes, produzidos em seu interior. Hoje, discursos emanados das políticas, programas, planos e projetos, e materializados nos currículos formais, caracterizam-se como um conjunto de conhecimentos e atividades, eleitos como ‘formativos’; o que constitui um equívoco, pois esses instrumentos não levam em consideração as pessoas e suas demandas formativas, suas referências histórico-culturais, os contextos e interesses relacionados ao mundo do trabalho e da produção e, conseqüentemente, o debate de sentidos que deve ser formulado no coletivo social (Amaral, 2014).

Em sua aula inaugural no Collège de France, em 2 de dezembro de 1970, Foucault (2011) revela sua dificuldade de começar um discurso, que é sempre pleno de inquietações, seja pelo que representa em sua materialidade oral ou escrita, seja por sua existência transitória, cuja duração foge ao nosso controle; ou, ainda, por perceber, na atividade cotidiana do discurso, poderes e perigos inimagináveis, ou mesmo por supor lutas, vitórias, resistências, dominações, mediante tantas palavras cujo uso, ao longo do tempo, reduziu suas asperezas.

No entanto, o autor sublinha que o discurso está na ordem das leis; ou seja, não vale por si só, mas pelo poder que a instituição lhe confere, enfatizando que a produção dos discursos na sociedade, em geral, é, a um só tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos, como a ‘exclusão’, a ‘rejeição’ e a ‘interdição’.

E, se assim o é, “[...] o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem, indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?”, questiona Foucault (2011, p. 11). Ousamos afirmar que o perigo reside no fato de o índio – desprovido de bens materiais e deitado na areia para dormir sem maiores vestimentas – não estar nu; mas vestido e protegido por sua cultura, fonte de sua resistência, como ressalta Levi-Strauss (2005).

Para Barthes (1987), o poder está presente em todos os extratos da camada social e até mesmo nos impulsos criadores que tentam contestá-lo, enfatizando que é por meio da linguagem que emergem diversas manifestações discursivas e de poder. Da mesma forma, Foucault (2011) argumenta que o discurso constitui o eco linguístico entre o poder e o saber, e a fala encarna, como instância objetiva, uma prática de resistência à ‘objetivação

discursiva’. O autor reconhece, desse modo, que a elaboração de currículos escolares deve ser precedida de uma reflexão profunda sobre as relações ‘poder/saber’, devido à necessidade de problematizar as práticas e as relações que lhes são inerentes. Nesse sentido, é essencial que, como docentes, analisemos essas relações nas instituições educacionais, pois, como afirma Macedo (2008), ao ser caracterizado como ‘formativo’, o currículo se revela “[...] uma das mais autoritárias invenções da história pedagógica, em face de sua concepção e implementação, até hoje, pouco ou nada democráticas” (Macedo, 2008, p. 5).

Ao considerar a tensão existente na relação saber/poder, Certeau (2012) ressalta a capacidade anônima dos sujeitos se apropriarem e ressignificarem os objetos de consumo culturais ou materiais, revelando uma astúcia – manifesta por meio de resistência ou inércia – que subverte os instrumentos do poder em seu próprio interior. Nas brechas da democracia e dos controles, inventam e reinventam os cotidianos, criando novas possibilidades, que ampliam seu repertório cultural e os espaços de interação e de convivência, colocando-os em contato com novas experiências. Assim, currículos são tecidos em rede, materializando-se sob diferentes formas, individuais ou coletivas, ‘dentrofora’ das escolas e das universidades. Contribuem, assim, para um projeto de Educação mais amplo, ainda que, por vezes, expressos de forma contraditória, nas ‘praticasteorias’ que criamos, transmitimos e reproduzimos, afirma Alves (2008).

Na medida em que, nos cotidianos escolares, valores, éticas e estéticas diversificadas são articulados, o modo como neles nos relacionamos assume um caráter político (Macedo, 2012); uma estratégia para fugir da imposição dos modelos hegemônicos, inventando outros modos de fazer e viver por apostar nas práticas como uma ação de ordem política. Nessa perspectiva, é impossível desvincular esses currículos do cenário sociotécnico contemporâneo, sob o risco de criarmos um *gap* entre processos culturais, e de ensino e aprendizagem. Articular conhecimentos, habilidades, comportamentos, funcionalidades e significações constitui uma aprendizagem formadora, enfatiza Josso (2004).

Cibercultura e biopolítica de currículo na contemporaneidade

Mediada pelo digital em rede, a cibercultura cria novas formas de se estar no mundo, misturando técnicas, conhecimentos, práticas, pensamentos, atitudes, crenças e valores. Desse modo, como

ênfatisa Latour (2012), novas conexões emergem, novas dinâmicas se instauram e novos actantes³ – humanos e não humanos – entram em cena, deixando seus rastros, produzindo efeitos na rede, modificando a sociedade e sendo por ela modificados, numa relação dialógica. “Como nossa prática é baseada na comunicação, e a *Internet* transforma o modo como nos comunicamos, nossas vidas são profundamente afetadas por essa nova tecnologia da comunicação [...]”, adverte Castells (2003, p. 10). Como a própria vida, esse ambiente apresenta diversas contradições, nas quais os conflitos de interesse emergem dos discursos que se manifestam nos planos mercadológico, midiático e estatal, afirmam Kellner e Share (2008) e Rüdger (2011), em contraponto à Lévy (1999-2005), que argumenta que a cibercultura aumenta as possibilidades da inteligência coletiva e, por sua vez, a potência do povo, que, ao consumir, produzir e disseminar informações, pode pressionar os governos, por mais transparência, abertura e diálogo.

No entanto, Jenkins (2006, apud Kellner & Share, 2008) alerta que a verticalização das produções, por grandes empresas, como as redes de televisão, de supermercados e bancárias, ameaçam a democracia por sua concentração de propriedade; enquanto a criação de redes horizontais de interação, possibilitada pelas tecnologias digitais, ajuda as pessoas a criarem e distribuírem conteúdos de mídia muito mais diversificados, oferecendo, assim, novas oportunidades democráticas. Esse movimento dinâmico de ‘empurra-e-puxa’ é um aspecto importante dessa reconfiguração, que vai resultar na convergência das mídias para a *Internet*.

É nesse ponto que a biopolítica assume relevância no campo da Educação, na medida em que a escola, constituída por uma série de normativas, é mais um instrumento de poder a sua disposição, na medida em que propõe um direcionamento e estabelece limites, atuando diretamente no controle das vidas, corpos e mentes dos indivíduos, de forma a regulá-los e governá-los. Isso pode ser constatado na Resolução CEB 04/2010 (Resolução n. 4, 2010), que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: em seu Art. 2º - I, II e III, orienta os profissionais da Educação em seu trabalho diário, de forma prescritiva, como se constata na ênfase dada à necessidade de formar ‘sujeitos críticos’, mas, cujo alcance está sujeito a regras emanadas de órgãos do governo, ditadas por aqueles que controlam e determinam as orientações pedagógicas.

Como resultado, as práticas curriculares tendem a subjugar a capacidade crítica dos indivíduos, ao se atrelarem a conteúdos preestabelecidos, deixando sob a luz dos holofotes a perspectiva curricular (herdada da modernidade científica), que privilegia a uniformidade e nos remete à noção de trajetória, movimento programado, predeterminado, normativo, linear e sequencial, constituído por etapas e séries que apontam sempre um modo mais adequado e eficiente de se chegar ao objetivo pretendido, excluindo outras possibilidades de articulação com os elementos do vivido, presentes nos cotidianos escolares.

Devido a sua natureza homogeneizadora, a escola se apresenta como um território micropolítico, que busca ‘silenciar’ as subjetividades que não se alinham com as normas preestabelecidas, mediante o uso de mecanismos de controle que impedem o surgimento de novos saberes e novas relações entre os indivíduos; o que vai ao encontro do pensamento de Foucault (1999) de que não há relação de poder sem a constituição de um campo de saber, pois todo saber pressupõe e constitui relações de poder; além de o poder produzir saber.

Nos cotidianos escolares, acentua Oliveira (2008), para além do que a ciência define e organiza, em função de estruturas e permanências, existe uma vida com operações, atos e usos práticos de objetos, linguagens e regras, criados e recriados historicamente, devido a conjunturas plurais e móveis. Nesse contexto, “[...] movimentos minúsculos, microbianos, invisíveis, clandestinos, forjados em meio às práticas cotidianas [...]”, são engendrados pelos professores que, baseados em suas competências e experiências de vida, ao fazerem uso do instituído, utilizam táticas variadas, deixando seus rastros em diferentes suportes (Alves, Berino & Soares, 2012, p. 51). Inauguram, dessa forma, os ‘atos de currículo’ – dispositivo⁴ que orienta práticas/ações de ensino e aprendizagem situadas, de caráter único e socialmente construídas, nas quais todos os agentes implicados nas ações e tessituras da formação são transformados em atores/autores curriculares (Macedo, 2012); ou seja, colocam em prática currículos que vão se transformando à medida que se aproximam teoria e prática pedagógicas, moderno e pós-moderno, local e global, ordem e caos, ciberespaço e cidade. “Os atos de currículo fazem parte da práxis formativa, [...] por consequência, não vislumbram os formandos e outros atores/autores da formação como meros atendentes de demandas educacionais, tão pouco

³ Termo cunhado por Latour (2012) para designar pessoas (humanos) e instituições, coisas, animais, objetos, máquinas, entre outros (não humanos).

⁴ Termo usado por Ardoino para referir-se à organização de meios materiais e/ou intelectuais, usados como parte de uma estratégia para o conhecimento de um objeto (Ardoino, 2003).

aplicadores de modelos e padrões pedagógicos” (Macedo, 2012, p. 72).

Oliveira e Garcia (2009, p. 87) argumentam que “[...] o mundo é um imenso texto, escrito em muitas línguas, passível de muitas leituras [...]”, e culturas, conhecimentos e formas de compreendê-lo sofrem modificações, que não permitem estabelecer de modo definitivo um significado privilegiado em relação a outros possíveis, tornando-o sempre inaprisionável. Isso justifica a importância do diálogo com os praticantes⁵ desses ‘espaçotempos’ e com suas narrativas, fruto de reflexões sobre as ações que produzem em suas práticas sociais, nas várias redes educativas que habitam. Como afirma Calvino (1995, p. 131), “[...] cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis”.

Com efeito, compreender o currículo para além de sua dimensão instrumental nos permite pensar a Educação como arena política, palco de formação identitária e de conflitos, onde a cultura se configura em relações de poder. Dessa forma, concordamos com Boaventura Santos (2017)⁶, que, compreendendo a relevância dos saberes científicos, estimula-nos a integrá-los a saberes outros, construídos na cultura, no dia a dia das cidades, nas mídias e na tecnologia, defendendo a ideia de uma ‘ecologia de saberes’, fundamentada na adoção de um novo paradigma, que ‘converse’ com o paradigma dominante da ciência moderna, mediante um olhar plural, capaz de reunir o máximo de certezas para o enfrentamento das incertezas.

Atos de currículo potencializando autorias diversas na pesquisa-formação na cibercultura

No imbricamento ciberespaço⁷, escola e cidade, desenvolvemos nossa pesquisa no curso de Graduação em Educação da UERJ, no âmbito das disciplinas ‘Cotidianos e Currículos’ e ‘O Cotidiano Escolar: uma prática social em construção’, ministradas, em 2013-14, a quatro turmas distintas, de forma presencial e *online*.

A partir do paradigma da complexidade (Morin, 2007), alinhados com as noções de multirreferencialidade e de pesquisador implicado (Ardoino, 1998; Macedo 2010, 2012; Barbier, 2007;

Santos, 2014), e com os pressupostos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos (Alves, 2008; Certeau, 2012; Oliveira, 2007), atuamos, durante três semestres, compartilhando esses ‘espaçotempos’ com graduandos provenientes de diferentes licenciaturas, com idade média de 23 anos, e outras quatro docentes-formadoras.

A multirreferencialidade, mais do que um conceito, apresenta-se como uma posição epistemológica, na medida em que exige do pesquisador o desprendimento do pensamento linear e reducionista, característico da ciência moderna, e a adoção de um olhar plural, voltado também para as práticas, fatos e fenômenos educativos, a partir de sistemas de referências outros, assegura Macedo (2012).

Nessa perspectiva, dialogamos, também, com estudos acerca da cibercultura e da Educação *online* (Lévy 1999-2005; Santos, 2014; Silva, 2010, 2012), e com os conceitos de autor e autoria, e seu deslocamento ao longo da história (Bakhtin, 2011; Barthes, 2004; Foucault, 2002; Lemos, 2005; Pretto, 2010), entre outros.

Da mesma forma que a arte da navegar exige saberes fundamentais, o processo de investigação científica pressupõe o exercício intelectual do pesquisador na busca do conhecimento, expresso em seus escritos, resultantes de reflexões e interpretações da realidade analisada. No entanto, é preciso sonhar, acreditar e praticar, a fim de que esses saberes possam ser confirmados, ajustados, modificados e enriquecidos na aproximação prática-teoria-prática (Amaral, 2009).

Isso exige do pesquisador ultrapassar os ‘muros escolares’; colocar todos os sentidos no objeto a ser investigado, subverter as teorias já conhecidas e aprendidas, entendendo-as não como ‘verdades absolutas’ e orientadoras de uma rota a ser trilhada, mas como possibilidades e, cada vez mais, limites para compreensão das lógicas de tessitura dos conhecimentos nos cotidianos. Em vez de dividir para analisar, é preciso multiplicar teorias, conceitos, fatos, narrativas, fontes e métodos, estabelecendo múltiplas e complexas relações entre eles, além de aceitar o diferente e o heterogêneo, pois o cotidiano é repleto de caminhos que se entrecruzam, são interdependentes e estão inter-relacionados. E isso implica ir além das fontes de conhecimento tradicionalmente aceitas – conceituadas, categorizadas, classificadas e enumeradas, interessando-se por aquilo que é contado (relatos) pela memória, pelo documento, pela fotografia, incorporando a parte e o todo de cada expressão individual, tendo em vista desvencilhar-se dos espaços de ritos dispensáveis e de repetições e processos equivocados, alerta-nos Alves (2008).

⁵ Praticantes, ou praticantes culturais, são os indivíduos que, participando de uma prática com determinado grupo e identificam-se com o coletivo, relacionando-se por meio de um padrão de sociabilidade que os une (Santos, 2014).

⁶ Pensamento recorrente na obra de Boaventura Santos, com destaque para Boaventura Santos (2005).

⁷ Consiste no novo espaço de comunicação que emerge da interconexão mundial dos computadores (Lévy, 1999-2005).

Assim, no desenrolar da pesquisa, e em função desses movimentos, os conhecimentos foram sendo tecidos, fio a fio, gerando novas significações, explicações e concepções. Nesse prisma, criamos inúmeras situações de aprendizagem mediadas por dispositivos materiais e intelectuais, a partir de atos de currículo; o que nos permitiu estabelecer vínculos com diversas áreas de estudo e gêneros do discurso, tendo em vista a tessitura dos conhecimentos em rede. Conceitos relevantes acerca dos cotidianos, currículos, da cultura, regulação, emancipação, cibercultura e suas interfaces, entre outros, foram discutidos, enquanto narrativas orais, textuais e imagéticas emergiam, numa perspectiva de aprendizagem significativa.

A análise de conversas e narrativas dos praticantes possibilitou-nos identificar três noções subsunçoras (Santos, 2005, p. 153); ou seja, “[...] categorias analíticas, frutos da análise e interpretação dialógica entre empiria e teoria, num processo de aprendizagem significativa [...]”, com as quais dialogamos durante o desenvolvimento de nossa pesquisa, fundamentais para o alcance dos objetivos propostos no estudo realizado. São elas: (a) Olhares plurais; (b) Dispositivos materiais e intelectuais potencializam a produção de sentidos contemporâneos; e (c) Experiências formativas e agenciamentos de comunicação promovem autorias docentes e discentes; apresentadas, no item que segue.

Achados da pesquisa

Em *Olhares plurais* investigamos como os professores, além do que é instituído nos currículos formais, trabalham a diversidade cultural, de modo a contribuir para a formação identitária de seus alunos e o desenvolvimento de processos autorais. Atos de currículo, articulados ao uso de dispositivos móveis e à rede, foram criados, numa relação dialógica com o currículo formal. Nesses ambientes, que potencializam a interatividade, o diálogo e a negociação de sentidos e significações, em diferentes linguagens e mídias, narrativas individuais e coletivas foram produzidas e compartilhadas, favorecendo a aprendizagem significativa na integração do presencial com o virtual. Ao valorizarmos os conhecimentos prévios⁸ dos praticantes, oportunizamos não apenas o desenvolvimento da autonomia, mas também da autoria, entendida como toda forma de criação intelectual, expressão do

pensamento, que se manifesta na obra, seja por meio de um texto escrito (palavra), imagens e formas, escrita cênica, ‘performance’, entre outros, a partir de uma determinada realidade sócio-histórica (Amaral, 2014). Nesse contexto, o sujeito:

[...] deixa-se atravessar pelas diversas vozes que ecoam na cultura em que se insere, sem que se perca em meio a elas; lança um novo olhar sobre o objeto analisado, de forma responsável e responsiva, num processo de recriação, atualizando-o. Atribui, assim, a cada uma dessas vozes o que lhes cabe por direito, enquanto legado cultural (Amaral, 2014, p. 68).

Na medida em que as mensagens foram sendo postadas, novas leituras, interpretações e mediações se somaram. Quando, como docentes, usávamos, criávamos, remixávamos materiais didáticos e partilhávamos mediações com os praticantes culturais, exercitávamos nossa criatividade, estimulando o protagonismo de nossos alunos. Reconhecíamos, dessa forma, as emergências e manifestações de diferentes tipos de autoria, sem que perdêssemos o sentido de nossa própria autoria.

A reflexão sobre como produzir dados que nos dessem pistas acerca das autorias que emergissem do processo ‘aprendizagemensino’ levou-nos à segunda noção subsunçora: ‘Dispositivos materiais e intelectuais articulam-se à produção de sentidos contemporâneos’, por entendê-los como mediadores nos processos de formação. Entre esses dispositivos, destacamos a relevância do diário de itinerâncias, que muito nos ajudou a dialogar com as questões que surgiram no desenvolvimento de nosso trabalho e a refletir sobre nossas práticas, registrando sentimentos, inquietudes e impressões.

A utilização do Facebook e do Moodle foi determinante para o compartilhamento de saberes, práticas e valores, e para a elaboração dos desenhos didáticos das disciplinas, tendo em vista sustentar o processo de arquitetar interfaces comunicacionais e de conteúdo aliadas às proposições de situações de ‘aprendizagemensino’; o que nos possibilitou formular nossa terceira noção subsunçora: ‘Experiências formativas e agenciamentos de comunicação promovem autorias docente e discente’.

Nesse contexto, oferecemos oficinas de vídeo e de histórias em quadrinhos e desenvolvemos a escrita colaborativa (*wiki*), possibilitando que os praticantes expressassem suas percepções em relação ao objeto de conhecimento, discutissem suas ideias, refletissem sobre suas experiências e compartilhassem suas produções, sob a forma de Recursos Educacionais Abertos – REA⁹, licenciando-

⁸ Ausubel (2000) os chamava de subsunçores, por entendê-los como um conceito ou uma ideia já existente na estrutura cognitiva do educando, que serve de ancoragem para uma nova informação, permitindo que seja atribuído significado a esse novo conhecimento, porque passa a ser relacionado com o que já havia sido aprendido anteriormente.

⁹ Materiais de ensino, aprendizado e pesquisa inseridos por qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público ou licenciados de maneira aberta,

as em CC (*Creative Commons*)¹⁰ nas interfaces da *Web 2.0*, numa perspectiva de democratização do conhecimento, tendo em vista estimular outras interações, na busca de autorias ancoradas em outros dizeres e na possibilidade de reconfigurá-las de forma crítica.

Como formadores de formadores, não analisamos essas produções numa perspectiva biunívoca de causa e efeito; mas buscamos, nos detalhes normalmente negligenciados, aquilo que nos escapa e que constitui um traço condutor de produção; ou seja, seus referenciais-chave, pistas (indicadores) que nos permitiram refletir, coletivamente, sobre o processo de ‘aprendizagemensino’, de uma forma geral. Com efeito, esse conjunto de indicadores, agrupados em três dimensões: integrativa, formativa e tecnológica, favoreceu a materialização de autorias docentes e discentes, identificadas na reprodução textual, no planejamento da sintaxe discursiva, na produção colaborativa de vídeos, na transposição de gêneros do discurso, na remixagem, na oralidade e em recursos argumentativos e linguísticos.

A título de exemplificação, apresentamos, a seguir, a narrativa¹¹ do praticante Jairo sobre a visita feita à Galeria Cândido Portinari, na UERJ. Ao refletir e escrever sobre seu cotidiano escolar, visto, em geral, como um espaço de rotina e de repetição, o estudante teve oportunidade de se autorizar.

Praticante - Jairo

No início de 2004, comecei a cursar Ciências Sociais na UERJ. Em 2010, comecei a graduação em História. Portanto, de certo modo - descontando os períodos nos quais a matrícula do meu curso anterior esteve trancada, circulo pelo campus há cerca de quase dez anos. E, apesar de, em diversas ocasiões, ao passar muitas das vezes apressadamente em frente à porta da galeria e perceber uma grande movimentação por ali - como, por exemplo, nos dias de inauguração de uma nova exposição -; eu nunca havia pensado, seriamente, na possibilidade de entrar e conhecer o espaço e o que o mesmo poderia me proporcionar em termos de transmissão de novos conhecimentos no que diz respeito, por exemplo, à agregação de cultura material e imaterial através de olhares que, muitas das vezes, podem ser bem questionadores, bastante crítico-reflexivos, eu diria, acerca de aspectos marcantes da nossa sociedade.

permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros.

¹⁰ Licenças oriundas do movimento de *software* livre, muito utilizadas, na atualidade, pelo REA, como forma de garantir, mediante diferentes níveis de proteção, a livre autoria, o compartilhamento e a remixagem, disseminando informações e garantindo a propriedade intelectual e criativa dos autores, sem que seja necessário o pagamento de direitos autorais por seu uso, ratificando e explicitando, ainda, a maneira como autores produtores percebem a autoria (Creative Commons, 2017).

¹¹ Esta narrativa foi reproduzida exatamente como apresentada pelo praticante, no grupo fechado de sua turma criado no Facebook.

Não entendo nada de arte. E, raríssimas, por exemplo, foram as ocasiões as quais estive em museus, teatros e centros culturais. Moro em Duque de Caxias, segunda cidade mais rica do Estado do Rio de Janeiro; porém, extremamente, carente de áreas verdes de lazer como parques e passeios públicos e com pouquíssimos ou nenhum espaços culturais como museus, bibliotecas e galerias de arte; município este que, até bem poucos anos atrás, era uma das dez cidades mais ricas do Brasil; mas que, no entanto, é extremamente pobre e desigual; com péssimos indicadores sociais em saúde, Educação e cobertura em saneamento básico atestados pela mediana qualidade de vida da população de acordo com diversos estudos e a classificação do município, por exemplo, no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH-2000) da ONU.

Toda uma situação esta que se configura em uma realidade social muito aquém da inegável condição de superpotência econômica da nossa cidade entre os municípios brasileiros. Mesmo não conhecendo muito de arte, achei bastante interessante a exposição que visitamos. Havia claras críticas a esta engrenagem, de já alguns séculos, do sistema capitalista, ao consumismo exacerbado, ao individualismo, ao narcisismo, passando pelas críticas à pornografia e à violência explícitas nos espaços, no cotidiano, nas brincadeiras e nos desenhos animados que as crianças, atualmente, assistem na televisão e em outros meios de comunicação. É bem bacana a exposição. E acho que, quem ainda não viu, vale à pena ir até lá e conferir!

Nessa narrativa, percebemos, com clareza, a manifestação de uma autoria transformadora (Backes, 2012), sendo tecida pelo aluno por meio de sua escrita. Inicialmente, Jairo critica a si próprio pelo fato de, mesmo estando há vários anos na UERJ, jamais ter tido a curiosidade de conhecer a Galeria, reconhecendo-a, então, como um espaço educativo, de reinvenção e criação, convidativo a outros olhares em busca do conhecimento. Em seguida, assume uma posição política e crítica sobre a realidade do município de Duque de Caxias – ‘uma realidade social muito aquém’ –, estabelecendo uma relação direta entre o conhecimento construído e a própria vida, ao dialogar com dados sobre os Índices de Desenvolvimento Humano (IDH-2000), disponibilizados pela ONU. Dessa forma, traz novos elementos à discussão para, finalmente, retornar ao contexto que lhe foi proposto, ressaltando aspectos relevantes da exposição, convidando todos a irem conhecê-la: ‘É bem bacana a exposição. E acho que, quem ainda não viu, vale à pena ir até lá e conferir!'; o que, além de instigar a interatividade entre os praticantes, certamente resultou em conhecimento sinérgico.

Adicionalmente, algumas expressões autorais identificadas em textos escritos pelos praticantes referiam-se ao uso de argumentos e outros recursos linguísticos inerentes à atividade discursiva. Assim, a partir da aproximação entre conhecimentos científicos e saberes da cultura, pontos de vista iam sendo discutidos e opiniões, concordâncias e/ou discordâncias, externalizadas.

Para melhor compreensão desse processo, buscamos respaldo nos estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) e de Bakhtin (2011), entre outros. Analisamos as narrativas produzidas sob as perspectivas pragmática e semântica, dado que as palavras podem ser compreendidas de muitas maneiras, por carregarem múltiplos sentidos que se relacionam ao contexto sociocultural de quem fala, escreve, ouve e lê. Desse modo, na análise dessas narrativas foi possível identificar o argumento de autoridade, o processo de dissociação de ideias, a contrapalavra, o exemplo, a controvérsia, a comparação, a metáfora e a analogia.

A argumentação por analogia, por exemplo, utilizada na narrativa apresentada a seguir, faz-se presente em nossos cotidianos quando tentamos explicar alguma coisa a alguém, recorrendo à similitude entre coisas conhecidas, ou, ainda, quando queremos compreender um fato novo, sendo, portanto, um componente importante da cognição humana. Pode ser usada em sentido restrito, associada à matemática, isto é, equivalente à proporção $a/b=c/d$; ou, ainda, para estabelecer semelhanças genéricas em diferentes situações. Na prática pedagógica, é frequente sua apropriação com o propósito de esclarecer e facilitar o processo 'aprendizagemensino'.

Praticante: Marcos Paulo

Passando pelo 'núcleo' da UERJ, do 12º ao Térreo, entre escadas e rampas, encontra-se o mais novo engenho construído por professores e acadêmicos físicos da UERJ e que neste e em próximos espaçotempos permanecerá conosco durante nosso cotidiano na UERJ. Trata-se do Pêndulo de Foucault. (...)

[...] um acadêmico coloca uns objetos (uns bastões vermelhos) sobre a base do pêndulo a fim de estudar os movimentos, e tentar calcular quais dos objetos seriam derrubados pelo movimento do pêndulo e pela esfera presa a ele. Eis que surge uma reação: "Isso parece um ritual de magia negra, colocaram de brincadeira, pura zoação". Destaco neste ponto da narrativa, o 'conceito' comentado em sala de aula e ainda no trabalho de Nilda Alves, de caixa preta. O Pêndulo de Foucault¹², representado na Figura 1,

adiante, é como se fosse a 'caixa preta' (artefato mencionado no texto de Nilda), onde as pessoas que não conhecem propriamente a obra de Foucault fazem ponderações de acordo com sua livre imaginação sobre o que é o pêndulo – o resultado são as diversas interpretações do que é aquela engenhoca. O Pêndulo de Foucault pra quem é curioso ou gosta de 'descobrir' ou redescobrir as coisas é uma bela de uma provocação embora ele não exija necessariamente que você o conheça. Aquilo está ali com outro propósito; ele apenas faz parte de nosso cotidiano para que outros estudem os fenômenos que o mesmo descreve.



Figura 1. Pêndulo de Foucault (representação).

Fonte: Amaral (2014).

Como podemos observar, em sua narrativa¹³, o aluno estabelece a analogia entre duas entidades – o Pêndulo de Foucault e o conceito de caixa preta, utilizado por Nilda Alves; portanto, uma similitude de relações, e não entre os dois termos (Alves, 2003). O Pêndulo, visto como se fosse uma caixa preta, atrai a atenção das pessoas menos pelo que representa e mais pelo que elas imaginam ser, em sua fantasias criativas. Em sua escrita fica evidenciada uma autoria criativa (Backes, 2012), na qual o aluno se autoriza, mediante certo deslocamento, uma espécie de inversão e modificação das representações, para dar passagem ao novo, promovendo, dessa forma, diferença na rede de relações estabelecida com o grupo.

Considerações finais

Como discutido neste artigo, sem que as análises de Foucault tivessem como foco a Educação, ou a escola, é possível refletir sobre suas contribuições para a compreensão das relações de poder no cotidiano escolar, construídas por meio do disciplinamento e controle e das pequenas atitudes de resistência (micropoder); da dimensão científica da construção do saber pedagógico; das relações do

rotação da terra.

¹³ Transcrita, na íntegra, da página criada para sua turma, no Facebook.

¹² Pêndulo projetado pelo físico francês Léon Foucault para demonstrar a

indivíduo consigo mesmo, com o outro e com o ambiente; bem como da maneira como emerge a subjetividade.

Tais questões são de grande relevância para pensarmos o currículo como um artefato inerente à Educação escolarizada moderna, que requer ser analisado sob duas vertentes não excludentes, que se articulam e reforçam mutuamente: em nível individualizante, ao colocar em funcionamento o ‘poder disciplinador’, normativo; e, em nível coletivo, ao se valer de um conjunto de estratégias que coloca em funcionamento o biopoder, abrindo espaço para ações biopolíticas do Estado moderno, como apontam os estudos foucaultianos.

Por esse prisma, é fundamental que o currículo seja compreendido como uma construção política, cultural e social que, articulada a outros processos e práticas pedagógicas, atualiza-se, mediante atos de currículo. Daí a necessidade de a Educação e a escola fomentarem, cada vez mais, efetivas ações de biopolíticas de currículo, resistentes à formação de identidades e a modos de viver, sentir, pensar e agir regulados e controlados, buscando dialogar com outras formas do conhecimento, na articulação entre saberes científicos e saberes cotidianos.

Com efeito, em nossa pesquisa, criamos inúmeras situações de aprendizagem, nesses ‘espaçotempos’ em que saberes e componentes como imaginação, memórias, projetos, representações e significados se misturam. Ao engendramos práticas pedagógicas apoiadas em dispositivos materiais e intelectuais diversos, identificamos um conjunto de indicadores, agrupados nas dimensões integrativa, formativa e tecnológica, que propiciaram o desenvolvimento da autonomia e a emersão de autorias docentes e discentes, em diferentes linguagens e formatos, materializadas em narrativas textuais e imagéticas, que contribuíram para a formação de alunos proativos, capazes de refletir sobre a sociedade que os cerca e a transformar.

Essas práticas nos permitiram aproximar o ‘dentrofora’ dos cotidianos escolares, além de compartilhar nossas produções, por meio de Recursos Educacionais Abertos (REA). Os resultados apresentados em nosso estudo nos indicam que, na cibercultura, somos todos autores em potencial, na medida em que ancoramos nossos dizeres em nossas memórias e nos dizeres alheios, assumindo uma posição responsiva e responsável pelo que expressamos. Sob essa ótica, dividir é necessariamente multiplicar; é apropriar-se de um olhar múltiplo sobre a cultura de criação e compartilhamento de conteúdos, gerando novos protagonistas, percursos e linguagens. Nesses

‘espaçotempos’, nos quais manifestações discursivas textuais e imagéticas se entrecruzam e se fundem, o autor não é mais do que uma invenção, não sendo possível atribuímos um nome (autoria) a essas produções, sob pena de fecharmos seus sentidos, impedindo que os leitores/interlocutores possam ressignificá-los.

Referências

- Alves, N. (2003). Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 62-74. doi: 10.1590/S1413-4782003000200005. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04.pdf>
- Alves, N. (2008). Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In I. B. Oliveira, & N. Alves (Orgs.), *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas* (p. 15-38). Petrópolis, RJ: DP&A.
- Alves, N., Berino, A., & Soares, C. (2012). Como e até onde é possível pensar diferente. Micropolíticas de currículos, poéticas, cotidianos e escolas. *Revista Teias. Currículo: problematização entre práticas & políticas*, 13(27), 49-66. Doi: 10.12957/teias.
- Amaral, M. (2007). *Proposta de mapeamento de competências para atuação de designers educativos* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.
- Amaral, M. (2009). Navegando nas ondas da educação online: competências do designer educativo. *Revista de Administração Pública*, 43(6), 1487-1519. doi: 10.1590/S0034-76122009000600012. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122009000600012&script=sci_arttext
- Amaral, M. (2014). *Autorias docente e discente: pilares de sustentabilidade na produção textual e imagética em redes educativas presenciais e online* (Tese de Doutorado). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.
- Ardoino, J. (1998). Pesquisa multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In J. G. Barbosa (Coord.), *Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação* (p. 24-41). São Carlos, SP: Ufscar.
- Ardoino, J. (2003). *Para uma pedagogia socialista*. Brasília, DF: Plano.
- Ausubel, D. (2000). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa, PT: Plátano.
- Backes, L. (2012). As manifestações da autoria na formação do educador em espaços digitais virtuais. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 17(2), 71-85. Doi: 10.5216/ia.v40i3.35419
- Bakhtin, M. (2011). *Estética da criação verbal*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Barbier, R. (2007). *A pesquisa-ação*. Brasília, DF: Liberlivro.
- Barthes, R. (1987). *Aula*. São Paulo, SP: Cultrix.
- Barthes, R. (2004). A morte do autor. In R. Barthes. *O rumor da língua* (p. 57-64). São Paulo: Martins Fontes.
- Boaventura Santos, S. (2005). *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.

- Boaventura Santos, S. (2017). Uma outra universidade possível: processos desiguais e combinados para descolonizar a universidade no mundo. In *Conferência no IX Seminário Internacional. As redes educativas e as tecnologias: educação e democracia aprender ensinar para um mundo plural e igualitário*. Rio de Janeiro, RJ: UERJ.
- Calvino, Í. (1995). *Seis propostas para o próximo milênio* (2a ed.). São Paulo, SP: Cia. das Letras.
- Castells, M. (2003). *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Certeau, M. (2012). *A invenção do cotidiano: artes de fazer* (11a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Creative Commons (2017). Recuperado de <http://creativecommons.org/licenses/>
- Deleuze, G. (1992). Controle e devir. In G. Deleuze. *Conversações, 1972-1990* (p. 209-218, P. P. Pelbart, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Editora 34. Recuperado de <https://grupodeestudosdeleuze.files.wordpress.com/2016/05/deleuze-g-conversac3a7c3b5es.pdf>
- Foucault, M. (1975). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Lisboa, PT: Edições 70. Recuperado de https://books.google.com.br/books?id=8aN4AgAAQB-AJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Foucault, M. (1999). *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)* (M. E. Galvão, trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2001). *História da sexualidade I: a vontade de saber* (14a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Graal.
- Foucault, M. (2002). *O que é um autor?* Lisboa: PT: Veja/Passagens.
- Foucault, M. (1973). *A verdade e as formas jurídicas* (3a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Nau.
- Foucault, M. (2004). O retorno da moral. In M. Foucault. *Ditos & escritos: ética, sexualidade e política* (v. 5, p. 253-63). São Paulo, SP: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2009). *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2011). *A ordem do discurso* (21a ed.). São Paulo, SP: Loyola.
- Gadella, S. (2012). (Bio)política, democracia, pluralismo e educação: dilemas que demandam uma politização outra. In P. A. Pagni, S. F. Bueno, F. Gelamo, & P. Rodrigo (Org.), *Biopolítica, arte de viver e educação* (p. 77-102). Marília, SP: Oficina Universitária; São Paulo, SP: Cultura Acadêmica.
- Gallo, S. (2006, 6 de novembro). As contribuições de Foucault à educação [Entrevista]. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos – IHU On-line*. Recuperado de: http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=555&secao=203
- Hargreaves, A. (2004). *O ensino da sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Josso, M. (2004). *Experiências de vida e formação*. Natal, RN: Edufrn; São Paulo, SP: Paulus.
- Kellner, D., & Share, J. (2008). Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. *Educação e Sociedade*, 29(104), 687-715. doi: 10.1590/s0101-73302008000300004
- Latour, B. (2012). *Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede*. Salvador, BA: Edufba; São Paulo, SP: Edusc.
- Lemos, A. (2005, agosto). Ciber-cultura-remix. In *Mostra Cinético digital: redes - criação e reconfiguração*. São Paulo, SP: Centro Itaú Cultural. Recuperado de <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/r-emix.pdf>
- Levi-Strauss, C. (2005). *Tristes trópicos*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Lévy, P. (1999-2005). *Cibercultura* (C. I. Costa, trad., 5a reimpr.). São Paulo, SP: Editora 34.
- Macedo, R. (2008). *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Macedo, R. (2010). *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília, DF: Liber Livro.
- Macedo, R. (2012). Atos de currículo e formação: o príncipe provocado. *Revista Teias. Currículos: problematização em práticas e políticas*, 13(27), 67-74. doi: 10.12957/Teias.
- Morin, E. (2007). *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre, RS: Sulina.
- Nóvoa, A. (1991). Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és, e vice-versa. In *Actas do Profma* (p. 1-20). Porto. Lisboa, PT: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Oliveira, I. B. (2007). O campo de estudos do cotidiano e sua contribuição para a pesquisa em educação. In C. M. Schwartz et al. (Org.), *Desafios da educação básica e pesquisa em educação* (p. 107-127). Vitória, ES: Edufes.
- Oliveira, I. B. (2008). *Boaventura & a educação* (2a ed.). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Oliveira, I. B., & Garcia, A. (2009). As noções de textos, discursos e narrativas nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos: polissemia, relações de poder e interdiscursividade. Coordenação do GT Currículo (Biênio nov.2007- out.2009). In E. Macedo, S. Macedo, & A. C. Amorim (Org.), *Discurso, texto e narrativa nas pesquisas em currículo* (p. 84-89). Campinas, SP: FE/Unicamp.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1996). *Tratado de argumentação: a nova retórica* (M. E. A. P. Galvão, trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Pretto, N. L. (2010). *O professor como ativista... e hacker*. 2010. Recuperado de <http://softwarelivre.org/fiscolab/blog/o-professor-como-ativista...-e-hacker>
- Resolução CNE/CEB 4/2010 (2010). Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.
- Rüdger, F. (2011). A síndrome de Cântido: a tecnoutopia liberal humanista de Pierre Lévy. In F. Rüdiger. *As teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores* (p. 160-170, Coleção Cibercultura). Porto Alegre, RS: Sulina.
- Santos, E. (2005). *Educação online: cibercultura e pesquisa formação na prática docente*. (Tese de Doutorado).

- Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, BA.
- Santos, E. (2014). *Pesquisa-formação na cibercultura*. Santo Tirso, PT: Whitebooks.
- Silva, M. (2010). *Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica* (5a ed.). São Paulo, SP: Loyola.
- Silva, M. (2012). Formação de professores para a docência online. In M. Silva (Org.), *Formação de professores para a docência online* (p. 11-28). São Paulo, SP: Loyola.
- Veiga-Neto, A. (2008). Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In *Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino* (p. 141-149). Porto Alegre, RS: Edipucrs.

Received on March 14, 2017.

Accepted on October 23, 2017.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Mirian Maia do Amaral: Doutora e Mestre em Educação e Cultura Contemporânea com concentração em Tecnologia da Informação e da Comunicação, pela Universidade Estácio de Sá. Pós-doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Especialista em Recursos Humanos e em Administração pela FGV. Licenciada em Letras e Pedagogia pela UERJ. Pesquisadora do GPDOC - Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura da UERJ. Atualmente é professora da FGV e consultora em Educação, em organizações públicas e privadas. Autora de capítulos de livro e artigos diversos em sua área de especialização e afins.

E-mail: amaral3378@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9472-7571>

Edméa Oliveira dos Santos: Pedagoga pela UCSAL, Mestre e Doutora em Educação pela UFBA. Pós-doutora em e-learning e EAD pela UAB-PT. Professora-adjunta da Faculdade de Educação da UERJ. Atua no PROPED - Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de Pesquisa: "Cotidianos, redes educativas e processos culturais". Líder do GPDOC - Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura. Membro do Laboratório de Imagem da UERJ. Membro do GT 16 "Educação e Comunicação" da ANPED e da ABCIBER - Associação de Pesquisadores em Cibercultura. Atua na formação inicial e continuada de professores e pesquisadores. Áreas de atuação: Educação e cibercultura, formação de professores e pesquisadores, informática na Educação, Educação online, EAD, currículo, didática, pesquisa e práticas pedagógicas. Autora de livros e artigos diversos em sua área de especialização e afins.

E-mail: edmeabaiana@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4978-9818>

NOTA:

As autoras **Mirian Maia do Amaral** e **Edméa Santos** foram responsáveis pela concepção, análise e interpretação dos dados; redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, aprovação da versão final a ser publicada.