



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARISTELA MIDLEJ SILVA DE ARAUJO VELOSO

**O PROFESSOR E A AUTORIA NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA:
REDES DA CRIAÇÃO NO COTIDIANO DA ESCOLA**

Salvador
2014

MARISTELA MIDLEJ SILVA DE ARAUJO VELOSO

**O PROFESSOR E A AUTORIA NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA:
REDES DA CRIAÇÃO NO COTIDIANO DA ESCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia.

Área de concentração: Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica. Linha de pesquisa: Currículo e (in)formação

Orientadora – Prof^ª Dra. Maria Helena Silveira Bonilla

Salvador
2014

V555 Veloso, Maristela Midlej Silva de Araujo.

O professor e a autoria no contexto da cibercultura: redes da circulação no cotidiano da escola / Maristela Midlej Silva de Araujo Veloso. – Salvador, 2014.

280 f.

Orientadora: Maria Helena Silveira Bonilla.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

1. Autoria do professor 2. Cibercultura 3. Rede da criação 4. Cotidiano da escola I. Bonilla, Maria Helena Silveira II. Universidade Federal da Bahia III. Título IV. Subtítulo

CDD 370.3

**O PROFESSOR E A AUTORIA NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA:
REDES DA CRIAÇÃO NO COTIDIANO DA ESCOLA**

MARISTELA MIDLEJ SILVA DE ARAUJO VELOSO

Área de concentração: Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica. Linha de pesquisa:
Currículo e (in)formação

Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de
Doutor em Educação, tendo sido julgado pela Banca Examinadora
formada pelos professores:

Prof^a Dra. Maria Helena Silveira Bonilla – Orientadora (UFBA)

Prof^a Dra. Lícia Maria Freire Beltrão (UFBA)

Prof^a Dra. Lynn Rosalina Gama Alves (UNEB)

Prof^a Dra. Maria Teresa de Assunção Freitas (UFJF)

Prof^a Dra. Rosenaide Pereira dos Reis Ramos (UESC)

Salvador, de abril de 2014

Aos meus pais, Muniz e Maria Célia, meus alicerces, eternos incentivadores, sempre acreditando no meu esforço, apoiando as minhas decisões e ajudando a enfrentar os desafios para alcançar meus objetivos.

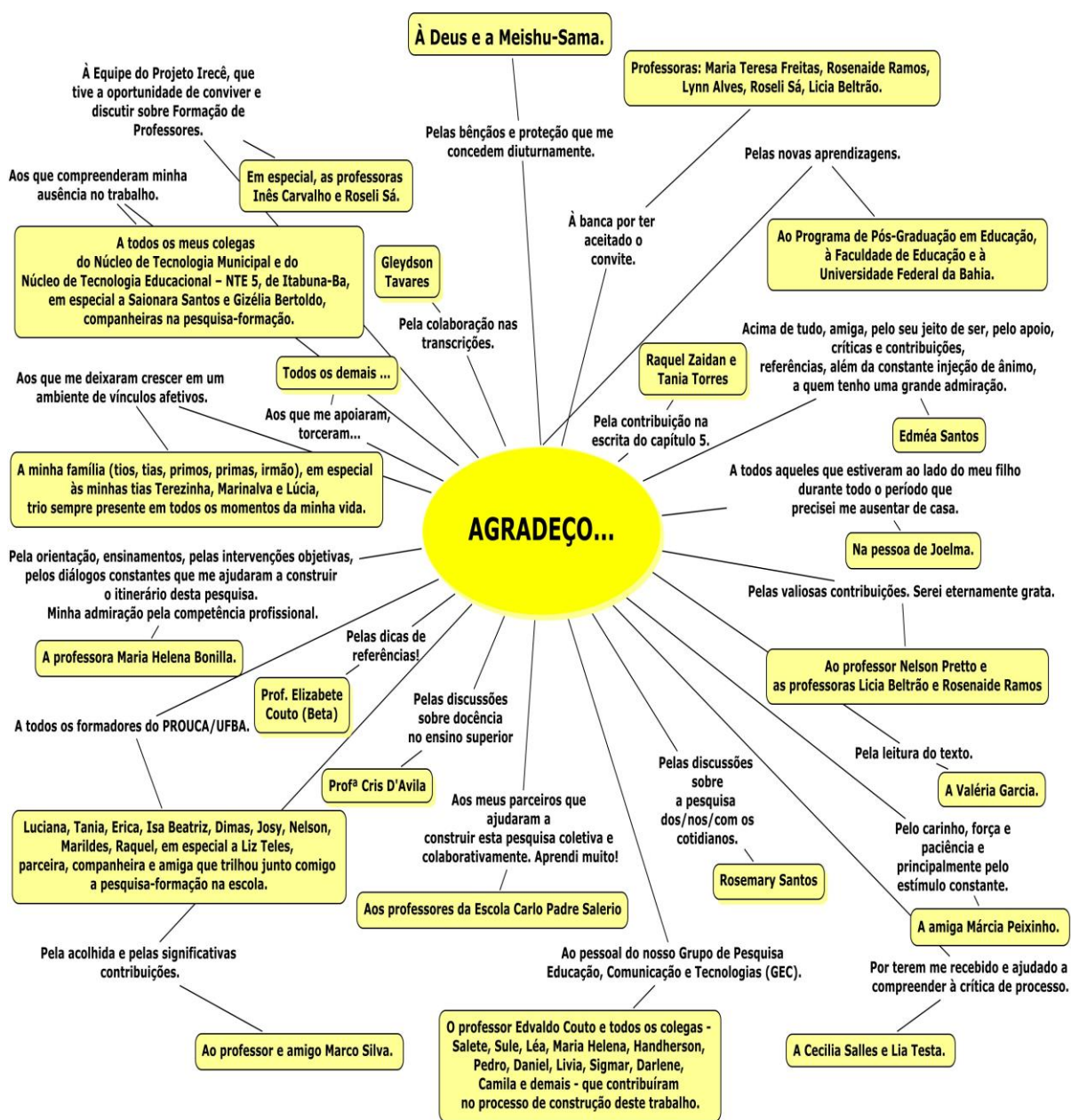
A Laureano Veloso (Lau), companheiro, pela sua existência e carinho dispensado, torcida, além do apoio nessa caminhada e em tantas outras.

Ao meu filho Lucas, minha mola propulsora. Através dele tento aprender cada dia mais a amar, a dividir, a ser mais paciente. Obrigada pela compreensão das minhas ausências.

À tia Mercedes (in memoriam) que, onde estiver, com certeza, está feliz com essa minha conquista. Eternamente presença importante em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Precisaria de muitas páginas para colocar todos os nós da rede que foram se entrelaçando para a realização deste trabalho, que compartilharam a minha caminhada nos quatro anos do Doutorado. Mas, como não é possível, mesmo correndo o risco de não me lembrar de todos, busco nas minhas memórias aqueles que ancoraram a minha itinerância, apresentados no mapa a seguir:



Eu quero desaprender para aprender de novo. Raspar as tintas com que me pintaram. Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

RESUMO

Esta pesquisa se insere no campo de estudos da formação/atuação de professores e tecnologias na educação. Foi orientada em torno da questão: como ocorre o processo de criação/autoria do professor da educação básica no contexto da cibercultura? De modo mais específico, procurou-se compreender as concepções e práticas de autoria do professor no cotidiano da escola; identificar os móveis internos e externos dos professores para práticas autorais no contexto da cibercultura; compreender o movimento que é gerado na rede de criação do professor, o qual envolve pessoas, objetos e saberes; identificar as apropriações e sentidos que os professores desenvolvem em seu fazer pedagógico, a partir da interação com as tecnologias digitais *online* e *offline*; compreender, no contexto da cibercultura, como se forma o professor para práticas autorais no cotidiano da escola. A concepção de autoria no contexto da cibercultura no cotidiano da escola tomou como base referenciais teóricos que contribuem para a discussão do professor como autor-criador do seu saber fazer docente, valendo-se do princípio dialógico constituinte do ato da criação. De forma específica baseou-se nos estudos de Cecília Salles referentes ao processo da criação do artista. Como proposta metodológica, o estudo foi conduzido pela pesquisa-formação (Macedo, Santos), com a abordagem da complexidade (Morin) e os pressupostos da pesquisa nos/dos e com os cotidianos (Alves), em diálogo com os estudos da cibercultura (Lévy, Lemos, Primo, Santaella) e formação de professores e uso de tecnologia (Bonilla, Pretto, Silva, Ramal). A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual Carlo Salerio, Itabuna-BA, e contou com a colaboração de três *praticantes professoras*, selecionadas a partir dos atos de currículo com os usos de tecnologias digitais *online* e *off-line*, através da participação no Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) do governo federal. Na prática da pesquisa-formação, continua e articuladamente, analisamos as práticas pedagógicas em diferentes *espaçostempos* da escola, as itinerâncias, as narrativas das praticantes e os documentos de processo. Os resultados alcançados revelaram que diversos e diferentes elementos formam a rede da criação do professor e que a ação docente autônoma e intencionada é fundante para sua autoria. Assim, o professor autor-criador se constrói na experiência, nas decisões, nas práticas e nos saberes refletidos de forma crítica e questionadora. Parte da criação dos professores está em seus escritórios, pessoais ou coletivos, seja em ambientes físicos ou virtuais. No processo há móveis internos e externos que os impulsionam para inovações em suas práticas. Por outro lado, é preciso implementar políticas de formação em contexto que considere os condicionantes e recursos que determinam as ações no cotidiano da escola e as situações de trabalho vividas pelos professores. O estudo é finalizado com o convite para se criar no contexto/cotidiano da escola redes líquidas de colaboração e que estas potencializem/transformem, à luz dos princípios da cibercultura, os *espaçostempos* da escola, em espaços de formação permanente de professores, alunos, pais, gestores e de todos os demais que se aventuram ao ato de ensinar e de aprender.

Palavras-chave: Autoria do professor – Cibercultura – Rede da criação – Cotidiano da escola

ABSTRACT

This research belongs to the field of study related to teacher training in technology education. It was constructed around the question: how the process of creation / authoring of primary education teacher in the context of cyberculture occur? Specifically, it was sought to understand the concepts and practices of authorship teacher in the school routine; identify internal and external mobiles of teachers to the basic practices context in cyberculture; understand the movement that is generated in the network of the teacher creation, which involves people, objects and knowledge; identify appropriations and ways in which teachers develop their pedagogical practice, from the interaction with digital technologies online and offline; understand how the teacher forms their daily authorship practices at school, considering the context of cyberculture. The conception of authorship in the context of cyberculture in the school routine was based in theoretical frameworks which contributed to the discussion of the teacher as author-creator of their teaching know-how, making use of the dialogic principle constituent of the act of creation. Specifically it was relied on Cecilia Salles studies, regarding the process of the artist creation. As a methodological proposal, this study was driven by the formation-research method, (Macedo,Santos), with an approach of the complexity (Morin) and assumptions of research in / and with the everyday life (Alves), in dialogue with the studies of cyberculture (Lévy, Lemos , Primo, Santaella) and teacher training using methodological technology (Bonilla, Pretto, Silva, Ramal). The research was developed in the State School Carlo Salerio, in the city of Itabuna in the state of Bahia, with the collaboration of three teachers practitioners, selected from the acts of the curriculum with the use of digital technologies online and offline, through participation in the Computer Program for Student (PROUCA), as an initiative of the federal government. In the practice of the research-training continued and articulately, pedagogical practices in different areas of the school time, their itinerancies, the narratives of practitioners and the documents of the process were analyzed. The results obtained revealed that several and distinct elements form the network of the teacher' creation and that the teaching staff autonomous and intended action is foundational to his own authorship. Thus, the teacher author-creator is built on experience, decisions, practices and knowledge reflected critically and questioningly. Part of the teacher creation is on its offices, personal or collective, whether in physical or virtual environments. In the process there are internal and external mobiles that drive innovations in their practices. On the other hand, it is necessary to implement training policies in a context that considers the conditions, conditionings and resources that determine the actions in everyday school life and work situations experienced by teachers. The study is finalized as an invitation to create in the context of everyday life of school, liquid collaboration networks, which could enhance/transform in the light of the principles of cyberculture, the spacetimes of school, in areas of continuing education for teachers, students, parents, managers and all others who adventure to the act of teaching and learning.

Keywords: Teacher Authoring - Cyberculture - Creation Network - Everyday school.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|------|
| Figura 1 - Formação dos professores da Escola Municipal Everaldo Cardoso – Itabuna | 18 |
| Figura 2 - Atividades com alunos: Projetos Específicos (Escola Municipal Everaldo Cardoso/Itabuna) | 18 |
| Figura 3 - Procura-se professor-autor | 63 |
| Figura 4 - Foto exposta na Exposição “Uma Casa Portuguesa com certeza”. | 83 |
| Figura 5 - Mensagem da equipe do Youtube..... | 124 |
| Figura 6 - Ambiente e-Proinfo..... | 153 |
| Figura 7 - Fórum..... | 1544 |
| Figura 8 – Aluno chegando com laptop, junto com os livros na mochila e Alunos no pátio navegando na internet..... | 169 |
| Figura 9 – Professores em formação na sala dos professores e no laboratório de informática | 170 |
| Figura 10 - Aulas com computadores, notebooks e TV pendrive | 170 |
| Figura 11 - Visita dos alunos da Escola Municipal Jesus Bom Pastor | 171 |
| Figura 12 - Ações de formação com participação de alunos de Comunicação da UESC | 171 |
| Figura 13 – Grupo no Facebook..... | 186 |
| Figura 14 - Rádio Zueira | 189 |
| Figura 15 - PP2 Produção de hipercausos | 194 |
| Figura 16 - Publicação dos microcontos..... | 196 |
| Figura 17 - Dia do recital..... | 198 |
| Figura 18- Interação no Facebook | 198 |
| Figura 19 - Festival de música..... | 199 |
| Figura 20 - Do bilhete ao verbete | 200 |
| Figura 21 - Retrospectivas 2012 | 201 |
| Figura 22 - Aula de português slogans e propaganda..... | 202 |
| Figura 23 - Galeria de arte..... | 208 |
| Figura 24 - Projeto Segurança na Internet | 209 |
| Figura 25 - Escritório da PP1 computador e impressora | 212 |
| Figura 26 – Materiais impressos de PP1 | 213 |
| Figura 27 - Passo a passo do uso do Blog1 | 214 |
| Figura 28- Usos do pendrive no computador e na TV Pendrive | 214 |

| | |
|---|-----|
| Figura 29 - Passo a passo do uso do Blog2. | 215 |
| Figura 30 – Anotações..... | 215 |
| Figura 31 - Escritório da PP2 canto da sala de visitas..... | 216 |
| Figura 32 - Caderno de anotações da PP2..... | 218 |
| Figura 33 - Escritório da PP3..... | 219 |
| Figura 34 - Escritório coletivo..... | 222 |
| Figura 35 - Sala de professores: uma parte é ateliê..... | 223 |
| Figura 36 - PP3 interage no Facebook..... | 224 |
| Figura 37- Trabalho com conteúdos gramaticais veiculados no Youtube..... | 239 |
| Figura 38 - Grafites nos muros da escola..... | 239 |
| Figura 39 - Mapa da rede autoria/criação do professor..... | 239 |
| Figura 40 - O professor e a autoria no contexto da cibercultura: redes da criação no cotidiano da escola..... | 259 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Encontros de formação..... | 50 |
| Quadro 2 - Quadro sinótico das diferenças entre o Diário e o Jornal de Pesquisa..... | 53 |
| Quadro 3 - Organização do jornal de pesquisa da autora..... | 55 |
| Quadro 4 - Fases para a escrita do diário de itinerância..... | 56 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 14 |
| 1.1 NARRANDO E REFLETINDO | 15 |
| 1.2 CONTEXTUALIZANDO..... | 23 |
| 1.3 OBJETIVOS..... | 28 |
| 1.4 ESTRUTURA DA TESE | 29 |
| 2 TESSITURA METODOLÓGICA: O PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DA AUTORIA DA PESQUISADORA..... | 31 |
| 2.1 A COMPLEXIDADE COMO POSIÇÃO EPISTEMOLÓGICA PARA PESQUISA NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS DA ESCOLA..... | 31 |
| 2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA..... | 43 |
| 2.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA: AS <i>PRATICANTES PROFESSORAS</i> DO COTIDIANO DA ESCOLA..... | 45 |
| 2.4 PROPOSTA METODOLÓGICA: A PESQUISA-FORMAÇÃO | 46 |
| 2.5 OS DISPOSITIVOS DA PESQUISA | 49 |
| 2.5.1 Os Encontros de Formação..... | 49 |
| 2.5.2 Os Diários de Pesquisa | 52 |
| 2.5.3 Os Documentos do Processo de Criação dos Professores | 58 |
| 2.6 OS DADOS DA PESQUISA: EMERGÊNCIA E COMPREENSÃO DAS NOÇÕES SUBSUNÇORAS | 60 |
| 3 AS SOCIEDADES E SUAS FORMAÇÕES CULTURAIS: A RELAÇÃO COM AS TECNOLOGIAS, O CONHECIMENTO E A AUTORIA..... | 64 |
| 3.1 DA SOCIEDADE DA CULTURA ORAL PRIMÁRIA À SOCIEDADE DA CULTURA DAS MÍDIAS | 67 |
| 3.2 A CIBERCULTURA..... | 73 |
| 3.2.1 A Educação no contexto da cibercultura e as implicações para a autoria do professor .. | 94 |
| 3.2.2 A criação como rede/a rede da criação: a constituição da autoria no contexto da cibercultura | 101 |
| 4 AUTORIA NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA: ENTRE A CULTURA DA LIBERDADE DE CRIAÇÃO E COLABORAÇÃO E O CERCEAMENTO TECNOLÓGICO E NORMATIVO | 110 |
| 4.1 OS <i>COMMONS</i> E O DIREITO À CRIAÇÃO DE CULTURA E CONHECIMENTO .. | 110 |

| | |
|--|------------|
| 4.2 A CAMADA FÍSICA: A CONECTIVIDADE COMO DIREITO À COMUNICAÇÃO/AO ACESSO E À PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO | 113 |
| 4.3 A CAMADA LÓGICA: A ABERTURA E O FECHAMENTO PARA USOS DE SOFTWARES E DE ARQUIVOS DIGITAIS..... | 117 |
| 4.3.1 Entre <i>software</i> livre e proprietário..... | 118 |
| 4.3.2 Entre formatos abertos e fechados..... | 122 |
| 4.4 A CAMADA DE CONTEÚDO: ENTRE A LIBERDADE DE USOS DO CONHECIMENTO E O CERCEAMENTO NORMATIVO | 123 |
| 4.4.1 A lei brasileira de direitos autorais e as amarras que impossibilitam a criação | 123 |
| 4.4.2 O <i>copyleft</i> e as licenças criativas de uso de conhecimentos..... | 134 |
| 5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A AUTORIA NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA..... | 139 |
| 5.1 LIMITES E POTENCIALIDADES DOS MODELOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA DO PROFESSOR | 140 |
| 5.2 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO ÂMBITO DO PROUCA/BA | 149 |
| 5.2.1 A primeira versão da formação | 150 |
| 5.2.2 A segunda versão da formação..... | 156 |
| 6 A AUTORIA DO PROFESSOR NO COTIDIANO DA ESCOLA: OS ATOS DE CURRÍCULO..... | 164 |
| 6.1 O MOVIMENTO DESENCADEADO NO COTIDIANO DA ESCOLA A PARTIR DA PESQUISA-FORMAÇÃO | 167 |
| 6.2 A ARTICULAÇÃO ENTRE A DIMENSÃO PEDAGÓGICA E A DIMENSÃO CULTURAL NAS PRÁTICAS AUTORAIS: OS ATOS DE CURRÍCULO E A CRIAÇÃO DAS PRATICANTES PROFESSORAS NO COTIDIANO DA ESCOLA | 182 |
| 6.2.1 Os atos de currículo da PP 1 | 183 |
| 6.2.2 Os atos de currículo da PP2..... | 193 |
| 6.2.3 Os atos de currículo da PP3 | 205 |
| 7 A TESSITURA DO PROCESSO DA AUTORIA: A REDE DA CRIAÇÃO DO PROFESSOR..... | 210 |
| 7.1 AS NOÇÕES SUBSUNÇORAS EMERGENTES NO PERCURSO DA PESQUISA ... | 210 |
| 7.1.1 <i>Espaçostempos</i> e objetos da criação: entre os escritórios pessoais e o coletivo..... | 211 |
| 7.1.2 OS MÓBEIS INTERNOS E EXTERNOS | 226 |
| 7.1.3. Redes líquidas de colaboração: <i>saberesfazeres, pessoas e ideias</i> | 233 |
| 7.2 A REDE DA CRIAÇÃO: O ETERNO ESTADO DE INACABAMENTO..... | 238 |

| | |
|--|------------|
| 8 OS ACHADOS: UM FINAL COMO OBRA ABERTA | 249 |
| REFERÊNCIAS..... | 260 |

1 INTRODUÇÃO

Quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações?

Italo Calvino

Por acreditar que biografia e cognição são conectadas, considero que a pesquisa nas ciências humanas é uma pesquisa/compreensão sobre nós mesmos, e que a pesquisa/investigação/formação em educação só terá sentido e um verdadeiro significado se relacionada/implicada com a nossa vida pessoal/profissional, em um movimento de mudança contínua. Dessa forma, o estabelecimento do tema de pesquisa, como afirma Marques (2001, p.92), consiste em “[...] demarcar um campo específico de desejos e esforços por conhecer, por entender nosso mundo e nele e sobre ele agir de maneira lúcida e consequente”.

Em concordância com o autor, acredito que o tema só é pertinente se ancorado na estrutura subjetiva, corporal do desejante, e que ele deve se “tornar paixão, desejo trabalhado, construído pelo próprio pesquisador” (MARQUES, 2001, p.92). São das experiências anteriores e dos saberes vistos como insuficientes e limitantes que nasce o desejo de conhecer mais. Portanto, é preciso mostrar essa rede de relações/implicações. Apresento, a seguir, os nós que foram/estão sendo tecidos nessa trama ¹.

A história deste trabalho começa desde as minhas primeiras experiências escolares, que precisam ser destacadas para deixar claro que o presente trabalho se construiu a partir de uma lacuna – muito tempo presente na minha vida – relacionada à dificuldade de elaborar textos e lidar prazerosamente com a escrita (forma de expressão quase hegemônica na escola tradicional), registrando conhecimentos, opiniões, necessidades, emoções e imaginação. Consequentemente, trouxe marcas para a vida profissional, para minha atuação como docente, causando dificuldades para criar práticas pedagógicas mais autorais e menos reprodutoras. É possível dizer que foi, principalmente, essa lacuna que desenvolveu o desejo de investigar o que é ser professor-autor na cibercultura e como se erige o percurso da autoria, porque os princípios que regem a cultura atual exigem a formação para a autoria.

¹ Quero ressaltar que a maior parte desta trajetória foi contada na dissertação de Mestrado e, neste texto, faço uma retomada da escrita, com algumas ressignificações, para aproximá-la do meu objeto de estudo atual.

1.1 NARRANDO E REFLETINDO

Iniciei e concluí o ensino fundamental entre 1975 e 1982. Durante esse período, foram marcantes as atividades de redação exigidas pela escola – comumente de forma esporádica, fragmentada e dissociada da realidade –, cujas leituras e avaliações cabiam apenas ao professor. Minhas redações retornavam com correções em vermelho, pontuando, geralmente, a não observância de conceitos e regras ortográficas e gramaticais. Tal prática pedagógica, além de outras, como decorar a tabuada e memorizar conteúdos apenas para a realização de provas, me provocava receio e constrangimento, impedindo a apropriação da linguagem escrita e o desenvolvimento da expressão nesta e em outras modalidades de linguagem, poucas vezes trabalhadas em sala de aula. Como estudante, sou fruto de uma “educação bancária” (FREIRE, 2005), que nunca incentivou a produção de conhecimentos, mas reproduzi-los, sem de fato apreendê-los e ressignificá-los.

Em 1986, com o curso de magistério, iniciei a docência nas séries iniciais em escolas da rede estadual. Em 1991, concluí a graduação em Letras e, logo em seguida, passei a lecionar a disciplina Língua Portuguesa em turmas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental. Considero que tanto a experiência na condição de aluna quanto na de professora contribuíram significativamente para repensar a concepção de educação e de docência, na medida em que, educada e também ensinada a ensinar da mesma forma, a prática educativa que adotava nesses primeiros anos de regência também não possibilitava, do mesmo jeito que aconteceu comigo no ensino fundamental, que meus alunos estabelecessem uma relação de autoria e pertencimento com as produções textuais.

Assim, vários foram os conflitos que surgiram na prática pedagógica baseada em um currículo tecnicista, fragmentado, disciplinar, linear, na metodologia do “cuspe e giz”, e com critérios reprodutivistas nas avaliações quantitativas. Insatisfeita com os resultados – principalmente, os relacionados à possibilidade de cada aluno ser dono (sujeito) do seu texto – e disposta a empreender esforços para, na qualidade de professora, oferecer aos alunos situações de aprendizagem capazes de desenvolver produções autorais, decidi investir em estudos e experiências que pudessem ampliar a compreensão de mundo e de educação, assim como meus conhecimentos teórico-metodológicos acerca do ensino-aprendizagem.

Nessa busca, vi nas tecnologias da informação e comunicação (TIC) novas possibilidades educativas de produção de leitura, escrita e autoria no contexto escolar, muito mais condizentes com as exigências da sociedade atual do que as práticas assumidas pela “educação bancária”, uma vez que tais tecnologias, além de, já naquela época, fazerem parte

do cotidiano de alunos e professores, também trazerem, no seu âmago, potencialidades importantes às construções autorais. Ao mesmo tempo, percebi que a mera utilização das tecnologias digitais, por si só, não poderia garantir o desenvolvimento da autoria: era necessário refletir sobre as formas de utilização das TIC no contexto educacional, considerando tanto a mediação docente quanto a participação ativa dos alunos.

Interessada em conhecer mais profundamente as possibilidades educativas próprias das TIC, ingressei, em 1997, no Curso de Especialização em Informática na Educação, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), que me proporcionou o contato com o professor Nelson Pretto, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), responsável por uma das disciplinas do curso. Durante as aulas, Pretto assinalou que a observação crítica do comportamento dos jovens em idade escolar, criados no meio de videogames, televisões e computadores, é importante para compreender, por um lado, algumas das razões do fracasso da escola atual e, por outro, alguns elementos de superação desse fracasso. Pretto mostrou a possibilidade de inserção das tecnologias digitais na educação como estruturantes de uma nova forma de pensar e sentir o mundo, carregadas de conteúdo, rompendo com a visão de uso de tais recursos apenas como instrumentalidade.

Desde a conclusão do Curso de Especialização em Informática, em 1999, atuo no Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), no município de Itabuna, como formadora de professores para uso de tecnologias na escola, o que permite notar que a maior parte dos professores dos cursos e das oficinas oferecidas pelo NTE aproveitava o aprendizado apenas para uso pessoal.

Já aqueles que se aventuravam na utilização dos laboratórios de informática com os alunos, usavam os equipamentos, muitas vezes sem uma proposta didática estruturada, isto é, sem um planejamento que considerasse os interesses e necessidades de aprendizagem dos alunos e as possibilidades das tecnologias digitais na elaboração de conhecimentos acerca da sua realidade.

A falta de planejamento adequado no uso dos recursos tecnológicos disponíveis gerava grande insatisfação entre os estudantes, obrigados a participar das mesmas situações didáticas propostas pelos professores, as quais, geralmente, se resumiam a usar apenas os computadores do laboratório para desenhar no *Paint*, copiar textos no *Word* (na época, ainda não se falava em *software* livre) ou manusear, sem um objetivo específico, jogos eletrônicos ou *softwares* demos, oferecidos pelas editoras, de abordagem skinneriana, ou seja, de instrução programada.

Esses momentos “pedagógicos” no laboratório de informática propostos pelos professores tinham o intuito tão somente de cumprir os horários preestabelecidos nos cronogramas das instituições educacionais. Em algumas das escolas, o trabalho era acompanhado por um professor de informática, sem nenhuma articulação com o docente da turma. Ao aluno não era dada condição de desenvolvimento da autoria, de apropriação das novas linguagens e dos outros gêneros textuais que emergiam no contexto da cibercultura, como formas inusitadas de leitura e escrita, para se expressarem e se comunicarem em rede.

Em tal cenário, ainda hoje, mesmo com outras possibilidades na escola e fora dela, percebo que a situação vem mudando timidamente, pois já é possível encontrar alguns poucos professores que se arriscam a utilizar as tecnologias disponíveis na escola, mesmo com práticas conservadoras. Essa observação gerou inúmeras inquietações, principalmente a associada às formas de utilização dos computadores para fins de ensino e de aprendizagem, que não contribuem para apropriação das diversas linguagens textuais da sociedade contemporânea; condição *sine qua non* para a formação de cidadãos autônomos e reflexivos, conhecedores da própria realidade, capazes de atuação e transformação.

Implicada no contexto de formação de professores para utilização das tecnologias na educação, fui percebendo que, se o professor não teorizar sobre a prática, não pensar como e com que finalidade as tecnologias precisam ser utilizadas na escola, se permanecer na postura tradicional, os aparatos tecnológicos, por si só, não mudarão a qualidade do processo ensino-aprendizagem, servindo apenas como uma *modernização conservadora* (CYSNEIROS, 1997).

Entre 2002 e 2004, em paralelo a minha atuação no NTE, trabalhei como professora-formadora da rede municipal de Itabuna. No período, além de ministrar cursos de formação para os professores das escolas da referida rede para inserção das tecnologias nas práticas pedagógicas, atuei como professora de Projetos Específicos, desenvolvendo atividades com as professoras das escolas no laboratório de informática. Elaborava projetos de trabalho (HERNANDEZ, 1998) e situações didáticas (ZABALA, 1998) com os conteúdos previstos nos planos de curso e de unidade e, mais intensamente, com temas transversais.

O objetivo era o aproveitamento mais autoral dos *softwares* disponíveis nos computadores (não havia acesso à Internet), para o qual foram criadas atividades utilizando: os editores de texto e de apresentação; alguns *softwares* “educativos” adquiridos, para finalmente contemplar áreas diversas do conhecimento e articular as tecnologias disponíveis na escola, como máquina fotográfica, TV e DVD. Como exemplos de atividades, podemos citar a criação de um *Livro da Vida* e outro sobre Itabuna, produção de histórias empregando

o software *Hagaquê*, a elaboração de dicionário eletrônico, etc.

Figura 1 - Formação dos professores da Escola Municipal Everaldo Cardoso – Itabuna



Fonte: Elaboração própria

Vale ressaltar que, na época, participante do curso do Programa para Professores Alfabetizadores (PROFA)² desenvolvi um projeto em duas escolas das séries iniciais com alunos que apresentavam dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita, além de dispersão nas atividades em sala de aula. As atividades solicitadas no PROFA foram aplicadas aos alunos, com os recursos do computador. Ora permaneciam sozinhos, ora em grupo ou em dupla, formados de acordo com os diferentes níveis de escrita³ para que um auxiliasse o outro a avançar no seu estágio. Além de lançar mão de histórias infantis, trabalhava também com textos que os alunos sabiam de cor, como músicas, parlendas e cantigas de roda. Os resultados foram positivos, pois a interatividade incentivada pelo uso do computador ajudava os alunos a realizarem determinadas ações que, apenas com lápis e papel, não seriam possíveis.

Figura 2 - Atividades com alunos: Projetos Específicos (Escola Municipal Everaldo Cardoso/Itabuna)



Fonte: Elaboração própria

Em 2004, na continuação da itinerância com tecnologias na educação, fiz especialização em Planejamento e Gestão de sistemas em EAD, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Como propósito de pesquisa para a escrita da monografia, busquei pistas para

² Informações disponíveis no endereço: < <http://portal.mec.gov.br/sb/arquivos/pdf/Prof/a/apres.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2013.

³ Refiro-me aos níveis de escrita, conforme a teoria de Emília Ferreiro.

o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no contexto educativo, em uma perspectiva mais interativa e hipertextual, apoiada nos princípios da cibercultura na formação de sujeitos mais autônomos.

Em 2007, concluí o Mestrado na Universidade Federal da Bahia (UFBA), no Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica da Faculdade de Educação, sob a orientação do professor Nelson Preto. Na pesquisa, investiguei em que medida as tecnologias digitais estavam sendo aproveitadas no desenho didático dos cursos *online* oferecidos nas mais diversas áreas, na perspectiva de uma aprendizagem colaborativa, considerando-se as necessidades de superar qualquer forma de organização de conhecimento baseada na fragmentação das disciplinas.

A escrita da dissertação foi um momento conflituoso pela dificuldade de me autorizar a me expressar. O desejo, a possibilidade e, também, a obrigatoriedade de colocar no papel as ideias me causavam certa ansiedade, por achar que as observações e reflexões durante a pesquisa poderiam ser avaliadas como irrelevantes. Em certos momentos, ocorreu-me o receio de plagiar os autores que embasavam o trabalho, por querer escrever o que já estava legitimado na literatura teórica. Era quando emergia a hesitação de como colocar a escrita do outro no texto de minha autoria.

Os achados obtidos na dissertação mostraram que as tecnologias de informação e comunicação nos cursos *online* eram, certas vezes, concebidas como um recurso didático a mais, contribuindo para a manutenção dos anacronismos da educação tradicional, sobretudo no que tange à produção textual. Em outros momentos, porém, eram tidas como estruturantes de novas formas de ler e escrever, com possibilidades de construção colaborativa de conhecimentos, reforçando não só a criação autoral individual, mas também a coletiva.

É importante sublinhar que, apesar dos receios e dificuldades de me colocar como sujeito da própria escrita, o curso de mestrado me franqueou a possibilidade de escrever e publicar dois artigos sobre o uso dos ambientes virtuais para promoção da interatividade e da autoria: “A interface glossário do *Moodle* e a construção interativa de conteúdos abertos em cursos *online*”⁴, em parceria com a professora Edméa Oliveira dos Santos; e o outro, “A Educação e a emergência dos blogs: potencializando a aprendizagem significativa”⁵, em coautoria com a colega Vânia Rita Valente. A escrita dos textos⁶ me proporcionou, ao mesmo

⁴ Disponível em: <<http://www.lynn.pro.br/livros.php>>.

⁵ Texto elaborado durante uma das Disciplinas do Mestrado. Disponível em: <www.pinauna.com.br/ebooks/educacaoetecnologias>.

⁶ Tenho outras publicações, apenas destaquei essas, pois considero as produções mais significativas ocorridas durante a realização do curso.

tempo, condições para desenvolver algumas habilidades para o uso competente da linguagem escrita e uma intensa reflexão sobre os ambientes disponíveis na rede como novos espaços de aprendizagem.

Após o mestrado, desenvolvi a pesquisa Alfabetização e Letramento Digital, representando o Núcleo de Tecnologia Educacional, junto à Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). A pesquisa, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), teve como objetivo analisar as possibilidades e o trabalho que ora estava sendo desenvolvido em escolas da rede pública, em uma perspectiva da alfabetização e letramento digital, considerando a mediação entre as aprendizagens escolares e as do cotidiano.

Conforme os resultados levantados na pesquisa da UESC/NTE, foi possível concluir que, para a escola trabalhar na perspectiva da alfabetização e letramento digital, é necessário compor uma rede de aprendizagens e políticas que favoreçam a melhoria dos processos de ensino e de assimilação em dimensão globalizante, (re)pensando sua estrutura – ainda linear e retrógrada, com tempos e espaços delimitados, em uma lógica que parece não contemplar o mundo da cibercultura.

Ao considerar as reflexões vistas nos artigos e na pesquisa produzida para a UESC/NTE, assim como as análises dos dados levantados desde a pesquisa do mestrado, pude perceber a necessidade de investir no desenvolvimento de práticas pedagógicas em que a inserção das TIC estivesse voltada para a autoria e a interatividade, em uma abordagem de aprendizagem em rede, considerando o aprendiz sujeito ativo do conhecimento, fruto da relação interativa e capaz de autonomia. Tempos depois de concluído o mestrado e dos anos atuando na formação de professores para inserção das tecnologias digitais em suas práticas, o cenário é praticamente o mesmo encontrado em 1999, por diversos motivos, seja ainda em decorrência das lacunas existentes nos cursos de formação de professores, seja por questões de infraestrutura nas escolas, entre tantos outros.

Durante o mestrado, é preciso fazer referência ao tirocínio docente com a professora Maria Helena Bonilla, na disciplina “Introdução à Informática na Educação”, para alunos dos cursos de diversas licenciaturas da UFBA. Foi a primeira experiência com a formação de professores para usos das tecnologias da comunicação e informação, em outra perspectiva que não para o uso da tecnologia apenas como ferramenta, mas como possibilidade de criação, de pesquisa, de cultura, de reinvenção.

Ao retornar da licença para o NTE, já envolvida com diversos cursos de formação de professores, minha prática docente estava definitivamente marcada por esse primeiro ensaio

do tirocínio. Vale destacar dois cursos, o “Mídias Digitais” (2006) e o “WEB 2.0: desafios para a produção colaborativa e autoria na rede” (2009). O primeiro⁷, elaborado por um grupo de professores de alguns NTE e adaptado a cada realidade local, tinha o objetivo geral de refletir com os professores sobre a importância da utilização das mídias digitais interativas no processo educacional, disseminando a cultura tecnológica na unidade escolar; além disso, visava desenvolver projetos com integração de mídias. O segundo se propunha a intensificar a autoria e a construção coletiva, cooperativa e colaborativa de conhecimentos na rede, por meio de reflexões teóricas e atividades práticas. Os dois cursos foram semipresenciais, com atividades presenciais no NTE, e as atividades *online* no ambiente virtual *Moodle*. O último foi de autoria do grupo de professores do NTE de Itabuna, sob minha coordenação.

As práticas nos cursos de formação de professores ampliavam a vontade de contribuir para mudanças no panorama das escolas em relação aos usos das TIC, além de manter as antigas inquietações em relação à autoria em produção de textos dentro do contexto educacional; mais precisamente, pelo uso das TIC, tanto para o desenvolvimento pessoal e profissional, quanto para a formação de outros professores e/ou alunos.

Foram justamente essas inquietações que me mobilizaram para, em 2010, ingressar no Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, na linha de pesquisa Currículo e (In)Formação; e realizar mais uma pesquisa, novos estudos e outras produções envolvendo o mesmo campo do conhecimento.

No segundo semestre de 2011, em coautoria com Maria Helena Bonilla e Salete Noro Cordeiro, escrevi o artigo (fruto dos estudos da atual pesquisa para o doutorado) “A formação dos professores no contexto do PROUCA: a experiência da Bahia” (a ser publicado). Durante o curso, também elaborei o Trabalho Orientado (TIO), com a professora Lícia Beltrão (da Faculdade de Educação/UFBA). Na atividade, ressignifiquei o projeto de pesquisa, quando a professora me apresentou o artigo “Texto e Autoria”, de Suzy Lagazzi-Rodrigues (2006)⁸, que abriu novos rumos para pensar as concepções de autoria.

Para finalizar o percurso, é fundamental destacar que ter participado do doutorado foi bastante significativo para o ensino-aprendizagem. Além de refletir sobre as possibilidades educacionais das tecnologias da informação e comunicação na formação de sujeitos que podem, em uma rede de relações mundial, se colocar como autores de sentidos, o curso permitiu o reencontro com a formação em Letras, numa espécie de atualização na área, na

⁷ Este curso foi o contexto da minha pesquisa de mestrado.

⁸ Informações constam na listagem das Referências.

medida em que, tendo cursado disciplinas como “O texto e as práticas pedagógicas”, me reaproximei de conteúdos da área de Língua Portuguesa. O reencontro contribuiu para repensar o papel do professor não só de Língua Portuguesa, mas das demais disciplinas, junto aos alunos na conquista da postura autoral relativa à produção de textos nas diferentes linguagens, indispensável à garantia da expressão e da atuação crítica em situações comunicativas, cada vez mais necessárias na sociedade contemporânea do conhecimento e em rede.

1.2 CONTEXTUALIZANDO...

Para pesquisar o cotidiano escolar, é preciso contextualizar o momento histórico. Mais especificamente, as novas relações sociotécnicas que vêm sendo estabelecidas, com implicações e transformações em todas as áreas, por conseguinte, na Educação.

Nessa direção, teóricos como Castells têm sinalizado que, desde o fim do século XX, vários acontecimentos elevaram a informação a um patamar indispensável ao sujeito na realização de diversas ações do cotidiano e no exercício da cidadania, transformando profundamente o cenário social, onde, antes, os bens materiais é que eram considerados como fonte de poder e riqueza.

Considerando as tecnologias da informação e comunicação como dimensão primordial de tais mudanças, o referido autor (CASTELLS, 2001) sinaliza que o informacionalismo é o paradigma dominante atual, substituindo e absorvendo o industrialismo; logo, o informacionalismo – ou paradigma tecnológico – fornece a base para certo tipo de estrutura social denominada de sociedade em rede.

De acordo com Castells (1999), as tecnologias de informação e comunicação do nosso tempo desaguaram no novo paradigma tecnológico por se apoiarem em três características principais e distintas: a diferenciada capacidade de processar informações, não apenas em termos de volume, mas também, da complexidade das operações e da velocidade do processamento; a habilidade permanente de combinar repetidamente a informação de todas as maneiras possíveis e a enorme flexibilidade em permitir a distribuição do poder de processamento entre vários contextos e aplicações.

Assim, um novo sistema de comunicação – que emerge com a evolução da tecnologia e que fala, cada vez mais, a mesma língua universal digital – tanto está movendo a integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens de nossa cultura, como personalizando os gostos das identidades e humores dos indivíduos (CASTELLS, 1999). Este novo meio de comunicação que surge com a Internet e permite uma interconexão mundial de computadores, é denominado por Lévy (1999, p.17) de ciberespaço ou rede, que se constitui de toda a “[...] infraestrutura material de comunicação digital, mas também do universo oceânico de informações que tal ambiente abriga, assim como dos seres humanos que navegam e alimentam este universo”. Segundo o autor, com o crescimento do ciberespaço, um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores – denominado de cibercultura – passou a se desenvolver.

Para Lemos (2003), a cibercultura é a nova relação entre tecnologias digitais

(ciberespaço, simulação, tempo real, processos de virtualização, etc.) e a vida social desenvolvida pela e na sociedade contemporânea.

A partir de Santaella (2007) e outros teóricos, como Castells (1999), Lévy (1999) e Lemos (2009), podemos afirmar que as tecnologias intelectuais – intituladas por Lévy (1997) como aquelas que não são simples ferramentas ou instrumentos, mas que, por operarem com proposições sobre o pensamento, influenciam no processo cognitivo do sujeito – constituem-se em princípios que condicionam novas organizações na sociedade. Dessa forma, cada etapa histórica tem lógica cultural própria, constituída por essas tecnologias. Apesar de diferentes, essas culturas foram, paulatinamente, se misturando, se hibridizando e se constituindo como cultura oral, escrita, impressa, cultura de massas, cultura das mídias, cibercultura e, a mais recente, a cultura da mobilidade (SANTAELLA, 2007). Para a autora, o critério utilizado para essa divisão está assentado na gradativa introdução histórica dos novos meios de produção, armazenamento, transmissão e recepção de signos no seio da vida social⁹.

É sob a incidência dessa interação que a educação, associada aos sistemas de evolução das tecnologias da sociedade, reflete todas as transformações. As tecnologias da informação e comunicação, emergentes da cibercultura – quando considerada a sua potencialidade de interatividade, quando se faz uso das mídias e redes sociais, a exemplo dos *blogs*, *Twitter*, *Facebook*, *Youtube*, dos portais educacionais, etc. – se abrem para novos espaços de convivência e de construção colaborativa de conhecimento e saberes; consequentemente de aprendizagem.

Tais artefatos culturais exigem mudanças nos *espaçostempos*¹⁰ da escola, visto que, de um modo geral, a instituição educacional permanece encerrada entre as paredes da sala de aula. Bonilla (2002a, p.17) afirma que a escola continua “[...] embasada na lógica de pensamento da escrita com lápis e papel, na lógica do conhecimento eterno e verdadeiro, sem considerar os aspectos culturais, o diverso, a linguagem própria de particulares grupos de alunos”. Ou seja, outras práticas devem ser introduzidas no cotidiano escolar, para atender às demandas do perfil de alunos – os nativos digitais (PRENSKY, 2001), que fazem parte da geração net (TAPSCOTT, 1999, 2010; PALFREY; GASSER, 2011); a geração alt+tab

⁹ Retomaremos esta discussão no Capítulo 3.

¹⁰ Alguns termos, conforme Oliveira e Alves (2008), aparecerão juntos no decorrer desta escrita, como forma de não dicotomizar o modo de analisar o cotidiano, como foi feito por muito tempo pelos métodos da ciência moderna.

¹¹(PRETTO, 2008) e também aqueles de uma geração anterior a esta, mas que precisam se inserir nela.

Essa inovação nas práticas educativas já vem sendo apontada por diversos estudos (PRETTO, 1996; RAMAL, 2002; BONILLA, 2005; PRETTO; ASSIS, 2008), mas vale ressaltar o que entendo por inovação pedagógica, conceito tomado de Carbonell (2001, p.19):

Um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, idéias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe.

Portanto, inovar pedagogicamente em cibercultura exige novas práticas, visto que o aprender e o ensinar “[...] adquirem novos significados para relacionar-se com as novas tecnologias da comunicação, para ler e entender melhor a realidade e para assimilar, ao mesmo tempo, a rica tradição cultural herdada e muitas outras expressões culturais emergentes e mutáveis” (CARBONELL, 2001, p.16). O autor ainda chama a atenção para a constante ausência dessas últimas na cultura escolar. Alerta ainda que a simples modernização da escola não tem a ver com inovação; pois equipar turmas com computadores não altera as concepções conservadoras de ensino e aprendizagem.

Até o final do século passado, a única forma pela qual as tecnologias digitais entravam na escola era por via das políticas públicas de implementação de laboratórios de informática, quase sempre sem conexão com a Internet. A quantidade insuficiente de máquinas limitava, de saída, o acesso às tecnologias a todos os alunos (situação observada na minha trajetória profissional). Hoje, as tecnologias móveis chegam às escolas, trazidas pelos próprios alunos ou pelas políticas públicas, sendo as mais comuns os celulares e os *laptops* – estes últimos pelo Programa Um Computador por Aluno (PROUCA). Em 2012, começaram a chegar os *tablets*¹² nas escolas. Por enquanto, apenas os professores do ensino médio receberam e estão passando por um processo formativo pelos NTE.

No ambiente escolar, os aparatos tecnológicos reforçam uma nova dinâmica: a mobilidade (flexibilidade de tempo e espaço para o processo de ensino e de aprendizagem) e a possibilidade de formação para alunos e professores, não apenas para o consumo de informações, mas para a produção de conteúdos, em diferentes linguagens (vídeo, áudio,

¹¹ Termo utilizado por Pretto para intitular a geração que faz processamentos simultâneos. Ele explica a escolha, mostrando que Alt+tab é a combinação de teclas (atalho) em um computador que permite ao usuário abrir diversas janelas em sítios ou programas e passar de uma para outra de forma muito rápida (PRETTO, 2008).

¹² Equipamentos com as funções do computador e a portabilidade dos celulares.

imagens), além da expressão verbal. Isso contribui para o desenvolvimento da autoria e coautoria, seja utilizando os recursos dos próprios computadores *offline* ou se apropriando das competências da *web 2.0*¹³ (segunda fase dos serviços *web*, que permite a produção colaborativa e a interatividade).

É perceptível um movimento de inserção das tecnologias da informação e comunicação, não só com a chegada dos equipamentos, mas para a concretização da autoria na escola, como, por exemplo, nos documentos oficiais (os *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN*) e nos cursos de formação de professores (oferecidos pelo MEC, por meio das universidades e pelos NTE). Também alguns professores praticantes¹⁴ (CERTEAU, 2009) já começam a se inserir, mesmo acanhadamente, no movimento em torno da autoria no contexto da cibercultura. A constatação leva a considerar a necessidade de pesquisas para o desenvolvimento e/ou ampliação de práticas pedagógicas autorais, a partir dos artefatos culturais que, a princípio, apenas lhes são dados para o consumo de informações.

A presente pesquisa – contrária ao reducionismo que só observa a resistência e inércia nos praticantes – se pauta na perspectiva e compreensão das “maneiras de fazer”, conforme aponta Certeau (2009, p. 39). Acredito que as formas como são interpretadas as práticas autorais, as suas maneiras de fazer – a pesquisa das práticas –, a lógica do cotidiano, possam desvelar diferenças, perceber as resistências que alicerçam as fronteiras oriundas da dominação; o consumo de forma passiva dos produtos recebidos, para a criação anônima, nascida da prática, da hibridez no uso desses produtos.

Oliveira (2002) revela a trajetória do uso de novos aparatos tecnológicos surgidos em cada momento histórico, como nas mudanças na vida cotidiana, nas estruturas de distribuição e exercício de poder nas sociedades. Com isso, a autora alerta que não devemos esquecer esse processo, se quisermos entender as novas relações sociotécnicas que as sociedades pós-industriais mantêm com as tecnologias mais recentes. Ela lembra a descoberta do fogo e o poder do grupo social que dominava a tecnologia sobre os demais; desde então, “[...] os avanços tecnológicos têm produzido mudanças nos comportamentos dos grupos sociais, mudanças no cotidiano vivenciado e, ainda, no campo da criação daqueles que usam a tecnologia” (OLIVEIRA, 2002, p.28). Oliveira ressalta também, mais adiante (p.29), que tais avanços não se limitam “[...] às destinações previstas para o produto oferecido, modificando-o por meio de usos que inventam para eles, para além daqueles previstos nos seus ‘manuais’ e

¹³ O contexto da *web 2.0* será aprofundado em capítulo posterior.

¹⁴ Usamos o termo praticante de Certeau (2009) para designar aqueles que vivem as práticas/táticas cotidianas.

regras estabelecidas de uso”.

Por esse conjunto de razões, o presente estudo se dedica ao debate em torno do processo da criação/autoria dos professores, com foco no uso das tecnologias, aparentemente destinadas a uma só finalidade, mas modificadas e reapropriadas pelos praticantes do cotidiano escolar, evidenciando que não faz sentido a ideia predominante a qual considera que “[...] a tecnologia nos subjuga, substituindo-a pela compreensão do que efetivamente se passa no cotidiano, pleno de usos inesperados e de formas múltiplas de apropriação dos produtos que lhe chegam para serem consumidos” (OLIVEIRA, 2002, p. 30).

É importante destacar que a autoria é aqui entendida como a disponibilidade e a ação destinadas a produção, criação, crítica, expressão e iniciativa para a proposição de práticas pedagógicas inovadoras. A perspectiva supera o simples consumo do que está disponível em rede e se alicerça na compreensão dos objetos para adequá-los às diferentes realidades, apropriando-se deles de modo singular. Assim, extrapolando os padrões de consumo idealizados pelos produtores (exemplo dos guias de orientação dos planos de aula disponíveis nos Portais Educacionais, como o Portal do Professor, ou nos objetos de aprendizagem do RIVED), cria as próprias metodologias e conteúdos pedagógicos.

A autoria emerge dos interesses e das intencionalidades, das remixagens, das bricolagens¹⁵, das escolhas, das produções individuais e coletivas, seja pelas modificações no aspecto estético e/ou estrutural, seja pelas transformações na forma e conteúdo, deixando o professor de ser mero usuário para desbravar trilhas e formular proposições, de acordo com o contexto e as ocasiões que lhe são próprias. A autoria vai além de realizar com as tecnologias digitais o mesmo que se poderia fazer sem elas: como utilizar o editor de texto eletrônico para ensinar o *be-a-bá* ou continuar apenas com as práticas de pesquisas na forma tradicional, a qual apenas incentiva o copiar/colar, agora com novos suportes.

Nas escolas, sempre se ouve falar em formar alunos-autores, produtores dos próprios conteúdos, textos, habilidade não menos essencial para o professor. Pelo contrário, como afirma Demo (2008), se não temos um professor que se autoriza, que se expressa livremente, mas que apenas reproduz o que está nos livros didáticos, jamais teremos autores, cidadãos que saibam pensar e intervir, fazer escolhas, tomar decisões.

O contexto da cibercultura, que vem e continuará sendo discutido ao longo deste texto, instaura a necessidade de reflexão e mudança na formação do professor-autor, visto

¹⁵ Bricolagem aqui entendida a partir do conceito de Claude Lévi-Straus, citado por Lapassade (2008, p.127), quando afirma que “[...] a regra desse jogo é sempre a de se ajeitar com recursos secundários, quer dizer, um conjunto sempre finito de ferramentas e de materiais heteróclitos”.

que, para formar alunos-autores, é imprescindível o professor lançar mão de táticas/práticas para o desenvolvimento da autoria, apropriar-se da mobilidade e das potencialidades do computador *offline* e *online*. Antes de tudo, é imperativo que se concretizem no professor desejos, necessidades e, principalmente, um sentido, como forças propulsoras da mobilização para as práticas autorais.

Delineado o objeto de reflexão – as práticas cotidianas do professor-autor no contexto da cibercultura –, busquei investigar a seguinte questão:

- Como ocorre o processo de criação/autoria do professor da educação básica, considerando o contexto da cibercultura?

Essa questão geral se desdobra nas demais questões:

- O que mobiliza os professores para práticas autorais no contexto da cibercultura? Quais são seus móveis internos e externos?

- Quais são os indícios/rastros deixados pelas narrativas e documentos de processo (documentos oficiais, planos de aula e curso, caderno de anotação dos professores, portfólios *online* e *offline*, ambientes virtuais, imagens) das práticas que evidenciam o movimento da criação do professor?

- Como o digital *online* e *offline* está potencializando a autoria do professor, seja para a sua formação e/ou para a formação de seus alunos?

- Como se forma o professor para a autoria no contexto da cibercultura?

1.3 OBJETIVOS

– Geral:

- Compreender o processo de criação/autoria do professor da educação básica no contexto da cibercultura.

– Específicos:

- Compreender as concepções e práticas de autoria do professor no cotidiano da escola;

- Identificar os móveis internos e externos dos professores para práticas autorais na cibercultura;

- Compreender o movimento que é gerado na rede de criação do professor, o qual envolve pessoas, objetos e saberes;

- Identificar as apropriações e sentidos que os professores desenvolvem em seu fazer pedagógico, a partir da interação com as tecnologias digitais *online* e *offline*;
- Compreender, no contexto da cibercultura, como se forma o professor para práticas autorais no cotidiano da escola.

1.4 ESTRUTURA DA TESE

Com o intuito de responder às questões formuladas e cumprir os objetivos, o trabalho está estruturado em 8 capítulos.

O Capítulo 2 – “Tessitura metodológica: o processo da construção da autoria da pesquisadora” – revela os caminhos escolhidos para a investigação, considerando-se a complexidade como posição epistemológica para pesquisa nos/dos/com os cotidianos da escola. Apresento o contexto e os sujeitos da pesquisa – as praticantes professoras do cotidiano da escola, a escolha metodológica com base na pesquisa-formação e os respectivos dispositivos de pesquisa: os encontros de formação, diários de pesquisa, documentos do processo de criação dos professores e os dados da pesquisa, através da compreensão das noções subsunçoras.

O Capítulo 3 – “As sociedades e suas formações culturais: a relação com as tecnologias, o conhecimento e a autoria” traz o debate da sociedade da cultura oral primária à sociedade da cultura das mídias; reflexões sobre a cibercultura, a educação no contexto da cibercultura e as implicações para a autoria do professor; a constituição da autoria no contexto da cibercultura.

No Capítulo 4 – “Autoria no contexto da cibercultura: entre a cultura da liberdade de criação e colaboração e o cerceamento tecnológico e normativo”, me reporto ao debate sobre os *commons* e o direito à criação de cultura e conhecimento; à conectividade como direito à comunicação/ao acesso e à produção de conhecimento (camada física); à abertura e ao fechamento para usos de *softwares* e de arquivos digitais (a camada lógica) – *software* livre e proprietário; formatos abertos e fechados; a camada de conteúdo: entre a liberdade de usos do conhecimento e o cerceamento normativo, terminando o capítulo com a lei brasileira de direitos autorais e as amarras que impossibilitam a criação.

O Capítulo 5 – “Formação de professores e a autoria no contexto da cibercultura” enfoca os limites e as potencialidades dos modelos de formação continuada para a constituição da autoria do professor; a formação dos professores no âmbito do PROUCA/BA

e as duas versões de formação.

O Capítulo 6 – “A autoria do professor no cotidiano da escola: a criação dos atos de currículo” traz a análise do movimento desencadeado no cotidiano da escola a partir da pesquisa-formação e da articulação entre a dimensão pedagógica e a dimensão cultural nas práticas autorais. Trago as narrativas que revelam os atos de currículo e a criação das praticantes professoras no cotidiano da escola

No capítulo 7, “A Tessitura do processo da autoria: a rede da criação do professor”, aponto as noções subsunçoras que indicam os elementos emergentes do processo de criação das praticantes professoras no cotidiano da escola.

No capítulo 8, as considerações finais, “Os achados como obra aberta”, apresento os achados da pesquisa-formação, contribuindo para a compreensão da formação docente no contexto da cibercultura, na perspectiva do desenvolvimento da autoria no cotidiano da escola.

2 TESSITURA METODOLÓGICA: O PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DA AUTORIA DA PESQUISADORA

Caminhante, são teus rastros o caminho, e nada mais; caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao andar.

Antonio Machado

Ciente da complexidade e da imprevisibilidade que é o cotidiano escolar, considerei que era preciso, neste ato de pesquisar, a constituição de uma ação constante de autorização para invenção de novas possibilidades e maneiras de produzir conhecimento para a sua compreensão. Tomei, como inspiração, a poesia da epígrafe deste capítulo, de autoria de Antonio Machado, para quem o caminho da pesquisa se faz ao caminhar, o que está em sintonia com a epistemologia da complexidade, preconizada por Edgar Morin (2003; 2003b; 2005a; 2005b). Para esse pensador, o método não precede a experiência, mas emerge durante o seu processo, apresentando-se no final. Macedo (2007) ressalta que, nesse ponto, é instituída a autorização para o caminhar pela originalidade, com o olhar crítico norteado pelas diferentes referências – teóricas e práticas – em todo o processo da pesquisa. Aqui se encontra o terreno fértil para o exercício da autoria. É por esse motivo que “[...] o método não precede a experiência, o método emerge durante a experiência e se apresenta ao final, talvez para uma nova viagem” (MORIN, CIURANA, MOTTA, 2003, p.20). Nesse sentido, neste trabalho, não houve um programa fechado, visto que, diante de situações mutáveis, fez-se necessária a presença de um sujeito-autor, pensante e astucioso, capaz de aprender, inventar, se autorizar e criar no/com o cotidiano o seu caminho.

2.1 A COMPLEXIDADE COMO POSIÇÃO EPISTEMOLÓGICA PARA PESQUISA NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS DA ESCOLA

De um modo geral, os pesquisadores estão acostumados a perceber e a analisar o mundo e o processo de construção do conhecimento a partir da visão da física clássica¹⁶. Esta

¹⁶ Para Morin (2005a, p.39), a ciência ocidental “[...] fundamentou-se na eliminação positivista do sujeito a partir da ideia de que objetos, existindo independentemente do sujeito, podiam ser observados e explicados enquanto tais. A ideia de um universo de fatos objetivos, purgados de qualquer julgamento de valor, de toda deformação subjetiva, graças ao método experimental e aos procedimentos de verificação, permitiu o desenvolvimento prodigioso da ciência moderna”.

ciência compreende a realidade visível como sendo estruturada e estável e considera grande parte dos acontecimentos como previsível, determinada, sendo a racionalidade a forma mais utilizável para a construção do conhecimento técnico-científico. Por outro lado, Moraes (2004b) chama a atenção de que são os próprios físicos que vêm estimulando a possibilidade de que exista algo errado no realismo materialista, este fundado na concepção de que os objetos existem independentes dos sujeitos ou da forma como os observamos. Assim, começaram a sinalizar alguns desdobramentos significativos de natureza epistemológica¹⁷. O sociólogo português Boaventura de Souza Santos (2001) afirma que, desde o início deste século, passamos por uma crise deste paradigma dominante, hegemônico, pautado nas verdades únicas, herdado da física clássica. Segundo ele, vivemos um paradigma emergente, uma nova concepção da matéria e da natureza, valorizando-se

[...] em vez de eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem, em vez da necessidade, a criatividade e o acidente. (SOUZA SANTOS, 2001, p. 48).

Com esse autor, entendemos que o conhecimento do paradigma emergente tende “[...] a ser um conhecimento não dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até pouco considerávamos insubstituíveis” (SOUZA SANTOS, 2001, p.64). Portanto, não se concebe mais um conhecimento que separa/distingue natureza/cultura, natural/artificial, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual. Essa nova concepção configura um pensar complexo.

Para Edgar Morin (2005b), complexidade significa uma tessitura comum, que coloca como sendo inseparáveis o indivíduo e o meio, o sujeito e o objeto, a ordem e a desordem, pesquisador e pesquisado e os demais tecidos que regem os acontecimentos, as ações e as tramas da vida. Para o autor (2005b, p.13), “[...] complexo é aquilo que é tecido em conjunto”. O complexo não quer dizer impossível de ser explicado, refere-se àquilo que é difícil para ser explicado.

Morin (2005c, p.559) chama a atenção de que o ideal do conhecimento científico no passado e ainda hoje presente no espírito científico deve “[...] ser o de revelar, por trás da aparente confusão dos fenômenos, as leis simples que os regem, a ordem pura que os determina, tratava-se de chegar a estabelecer verdades simples por quatro grandes meios”.

¹⁷ Tema que trato em uma discussão sobre a educação e o pensamento complexo no artigo intitulado “O pensamento complexo: desafios emergentes para a educação on-line”. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a10v1236.pdf>>.

Tais princípios eram pautados na ordem (englobando o determinismo), na separação (das matérias, do objeto a ser conhecido do conhecedor), na redução (segundo o qual, o conhecimento das unidades elementares permite conhecer os conjuntos dos quais são os componentes) e, por fim, na validade absoluta da lógica clássica (atribuía verdade absoluta à indução e à dedução, excluindo qualquer contradição).

Conforme Ardoino (2005, p.551), o complexo não pode ser confundido com complicado. De acordo com essa ótica:

[...] se por um lado o complicado permanece sendo o contrário de simples, o que não basta para compreender sua homogeneidade, por outro lado, a complexidade não pode ser propriedade pensada sem que seja admitida sua heterogeneidade constitutiva e sua natureza plural.

O enfoque do pensamento complexo traz consigo a visão de que o conhecimento é construído a partir de intercâmbios nutridores entre sujeitos e objetos e entre sujeitos e sujeitos, mediante diálogos, interações, transformações e enriquecimentos mútuos, onde nada é linear ou preestabelecido, mas relacional, indeterminado, espontâneo, criativo e novo.

Assim como Morin (2005a, 2005b), estudiosos, como Moraes (1997; 2004), Akiko Santos (2003), Vasconcelos (2003) e Behrens (2005), vêm apontando que as descobertas da Física Quântica, da Nova Biologia e da Cibernética têm originado novos referenciais teóricos – um pensamento complexo/sistêmico – que podem fundamentar processos interativos, interpretativos, reflexivos e colaborativos de construção de conhecimento, tanto em ambientes de pesquisa/aprendizagem presenciais quanto *online*.

Ardoino (1998, p. 26) ressalta que “[...] a exuberância, a abundância, a riqueza das práticas sociais proibem concretamente sua análise clássica por meio da decomposição-redução. Esta é provavelmente uma das razões da reabilitação contemporânea do termo complexidade”. Para pensar a complexidade, Morin (2003; 2005a) estabelece princípios, que são complementares e interdependentes, a saber: o princípio sistêmico ou organizacional; o princípio hologramático; o princípio da recursividade; o princípio de autonomia/dependência; o princípio dialógico; e o princípio de reintrodução do sujeito cognoscente em todo o conhecimento.

O princípio sistêmico ou organizacional permite religar o conhecimento das partes com o conhecimento do todo e vice-versa. Morin (2005b) considera impossível conhecer o todo sem conhecer as partes e vice-versa. Segundo o autor, os sistemas não são constituídos apenas de partes ou de elementos constituintes, mas também de ações e interações entre unidades complexas. Essas ideias levam ao princípio hologramático, que é inspirado no holograma, no qual cada ponto contém a quase totalidade da informação do objeto

representado. Assim, não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte.

O princípio da recursividade, segundo o referido autor, supera a noção de regulação com a de autoprodução e auto-organização, indo além da retroatividade, de causalidade linear. O processo recursivo é aquele em que os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz. Para Morin (2005b, p.74), a ideia recursiva é “[...] uma ruptura com a ideia linear de causa/efeito, de produto/produzidor, de estrutura/superestrutura, já que tudo que é produzido volta-se sobre o que o produz, num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoproduzidor”. Explicando, o autor mais adiante ainda ressalta que “[...] os indivíduos produzem a sociedade que produz os indivíduos”.

O princípio da autonomia/dependência apresenta a ideia “auto-eco-organizacional”. (MORIN, CIURANA, MOTTA, 2003, p. 36) alertam que “[...] para manter sua autonomia, qualquer organização necessita da abertura do ecossistema do qual se nutre e ao qual transforma. [...] Não há possibilidade de autonomia sem múltiplas dependências”. Logo, nossa autonomia, como sujeitos, depende da energia que captamos do ecossistema, não só biológica, mas também cultural.

O princípio denominado dialógico é o que nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos. É a capacidade que uma ação tem de associar-se a outra de maneira complementar, concorrente ou antagônica, ou seja, “[...] a dialógica permite assumir racionalmente a associação de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo” (MORIN, 2003, p.28). O autor reflete que nós mesmos somos seres separados e autônomos, fazendo parte de duas continuidades inseparáveis – a espécie e a sociedade. Ele afirma que, quando se considera a espécie ou a sociedade, o indivíduo desaparece; quando se considera o indivíduo, a espécie e a sociedade desaparecem. O pensamento complexo, então, assume os dois termos que têm tendência para se excluírem. Dessa forma, na perspectiva da complexidade, não se separa objeto e sujeito do seu contexto histórico e social.

Com base em Moraes (2004a) e apoiada em Morin (2005a), reconheço as escolas como organizações vivas, que se auto-organizam pela complexidade dos processos instituídos e instituintes, das relações sociotécnicas estabelecidas pelos sujeitos no processo de aprendizagem – professores, estudantes, técnicos e comunidade externa – com os artefatos materiais e informacionais. Espaços onde seres humanos e objetos técnicos se implicam, se transformam e se afetam, produzindo assim modos de ser, de pensar e de viver.

Auto-organização, por sua vez, implica autonomia, que é também uma característica importante dos sistemas vivos, gerada por tudo aquilo que a organização internaliza ou

armazena em sua estrutura, a partir de processos autopoieticos¹⁸. Energia, matéria e informação armazenadas são movimentos que permitem ao sistema o desenvolvimento de sua autonomia de ser e de existir. Mas, para sermos autônomos, precisamos interagir com o meio exterior do qual somos dependentes, o que indica, de acordo com o pensamento de Morin (1998), que a autonomia é sempre relativa e complexa, pois é a capacidade de relacionarmos com o que está ao redor, é a capacidade de auto-organização em relação ao entorno. A autonomia, repensada a partir de um pensamento complexo, apresenta, assim, caráter dinâmico e processual, implicando sua indissociabilidade da ideia de dependência ecológica em relação ao meio. Um pensamento ecológico seria, para Moraes (2004b, p. 39), “[...] um pensamento relacional, dialógico, indicando que tudo que existe co-existe e que nada existe fora de suas conexões e relações”. Isso se refere não apenas à ecologia natural, mas também à sociedade e aos indivíduos, e implica a interdependência existente entre diferentes domínios da natureza, incluindo as relações que ocorrem entre educadores e educandos, indivíduos e contextos diversos.

Com o princípio de reintrodução do sujeito cognoscente em todo o conhecimento, Morin, Ciurana e Motta (2003, p.37) querem alertar para a necessidade de devolução do papel ativo, em todo o conhecimento, daquele que havia sido excluído por um objetivismo epistemológico cego. Para o autor, “[...] o sujeito não reflete a realidade, na verdade, o sujeito constrói a realidade por meio de todos os princípios mencionados”.

Norteadas por essas reflexões, a pesquisa foi construída sob a abordagem qualitativa, sem perder de vista que o processo de construção do conhecimento, na contemporaneidade, deve ser pautado nos princípios hologramático, da dialogicidade, da recursividade, da auto-organização, da autonomia relativa, portanto da interatividade. Por sua vez, o fundamento do pensamento complexo (MORIN, 2005) leva a compreender a pesquisa como uma relação entre sujeitos, na qual se constrói um conhecimento dialógico (BAKHTIN, 2010). Assim, a abordagem qualitativa encaixa-se bem para esta temática, pois, além de se desenvolver em uma situação natural, é rica em descrição, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada (ANDRÉ, 2001). A complexidade, neste trabalho, foi tomada, a partir do que nos ensina Ardoino (2005, p. 557), como uma “[...] posição epistemológica que, em si mesma, é desígnio e método educativos”, ou de forma

¹⁸ Autopoiese seria então uma rede de processos onde componentes da rede geram a própria rede, como é o caso de uma célula que produz outras células e assim por diante. O processo de cicatrização de uma ferida é um bom exemplo de um processo autopoietico [...] A autopoiese sinaliza a existência de um processo de auto-renovação, de auto-organização que preserva a integridade do sistema. É como se a ordem surgisse a partir de dentro do próprio sistema” (MORAES, 2004b, p.32).

análoga, como posição epistemológica, propósito e método formativos.

Para isso, é realizada a descrição/narração dos fatos, buscando também sua compreensão, o que oferece a possibilidade de extrapolar a sua superficialidade e atingir maior aprofundamento. Portanto, compreender em profundidade o fenômeno observado é relacionar os fatos com seus contextos, buscando a relação do individual com o social. Isso significa que a narração contemplando a descrição detalhada das situações “[...] deve utilizar-se de processos de compreensão/explicitação do contexto, o que implica a necessidade de compreender os mecanismos cotidianos, ordinários, pelos quais se organiza e se produz localmente as interações” (BONILLA, 2002, p.33).

Para compreender situações que ocorrem no cotidiano escolar, faz-se necessária a apropriação de diferentes instrumentos teóricos e práticos. Corrobora-se a ideia de Lapassade (1998) de que não devemos ter um método fechado *a priori*, mas que vários métodos devem emergir no decorrer da pesquisa, compondo um conjunto, como uma bricolagem. O referido autor, a partir da noção de Karl Popper (1998) sobre a bricolagem intelectual, afirma que vários métodos e conceitos, entrelaçados, em um trabalho de campo é essencial e permanente. Assim, na busca de esclarecimentos sobre um mesmo objeto de pesquisa, toma empréstimos de diversas teorias e práticas.

Nessa direção, Borba (1998) afirma que precisamos sair do conforto das metodologias prontas, preestabelecidas. Para ele (1988, p.17), “[...] é o fazer ciência, o criar, o construir ciência que definirá a ‘composição’ (a bricolagem) metodológica. É na construção do campo de pesquisa que se define a elaboração (in loco) das metodologias (a composição inteligente das mesmas) e não o inverso”. Borba alerta que a metodologia, apesar de ser um conjunto de procedimentos necessários ao fazer e criar ciência, para se evitar o conformismo, só deve ser definida (enquanto fazer ciência) *a posteriori*. E mais, deve sofrer, assim, transformações constantes no processo da pesquisa.

Alves (2008a, p.24) ressalta que sempre nos ensinaram que uma boa pesquisa precisa ter uma base teórica sólida de apoio, a qual é entendida como a verdade para um ponto inicial “[...] que possa ‘construir’ uma outra verdade ‘em nível superior’”. Ao contrário, para pesquisas nesses espaçotempos¹⁹, com toda a sua complexidade, é preciso escolher e utilizar várias teorias e várias práticas, pois cada uma delas permite chegar a apenas um ponto,

19 Estética de escrita que aprendi com Nilda Alves, (2008a, p.11). Para ela, “a junção dos termos e 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 nos/dos/com os cotidianos, do modo dicotomizado criado pela ciência moderna para analisar a sociedade” (p. 11).

afirmando a criatividade. As teorias devem ser apenas hipóteses que podem ser confirmadas ou negadas no decorrer do processo de pesquisa. Ela sugere que ao se mergulhar no cotidiano não se coloquem “boias”.

Nesse sentido, Alves (2008) sinaliza que, para compreender a heterogeneidade e a complexidade presentes no cotidiano escolar, há uma necessidade da multirreferencialidade abordagem que propõe uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vista, ou seja, “[...] que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos considerados, reconhecidos explicitamente como não redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos” (ARDOINO, 1998, p.24). O que aprendemos com o referido autor, com a ajuda de Borba (1998, p. 13), é que uma leitura plural supõe a quebra dos reducionismos próprios da ciência clássica, das fronteiras disciplinares, “[...] da monorracionalidade na compreensão, análise, explicação, articulação, construção do nosso objeto”.

Alves (2008) admite que “[...] como a vida, os cotidianos formam um ‘objeto’ complexo, o que exige métodos complexos para conhecê-los”. Assim, a autora (2008a, p.16-37; 2008b, p.42-47) aponta cinco movimentos que julga necessários para essa compreensão, a saber: o sentimento do mundo, virar de ponta a cabeça, beber em todas as fontes, narrar a vida e literaturizar a ciência; e o último a que ela se refere são as praticantes dos cotidianos. Como se busca tomá-los como horizontes inspiradores para nossa pesquisa, para o entendimento do caminho percorrido por nós, discorre-se sobre eles nos próximos parágrafos.

No primeiro desses movimentos, chamado de sentimento do mundo, a autora alerta que a trajetória de um trabalho no cotidiano precisa ir além do que foi aprendido com as particularidades e as abstrações da modernidade. Nestas, o sentido da visão sempre foi o exaltado. As pesquisas eram/são realizadas a partir de certa perspectiva, de um determinado ponto de vista. Por isso, Alves (2008a) sugere que é necessário, nas pesquisas com/nos/dos cotidianos, executar um mergulho com todos os sentidos, não apenas olhando de longe ou do alto aquilo que desejamos estudar, visto que a questão que envolve a necessidade de se mergulhar no cotidiano para pesquisá-lo exige que acatemos a evidência de que, para pesquisá-lo, só se pode fazer no cotidiano (ALVES, 2008a; 2008b, OLIVEIRA, 2008). Assim, no cotidiano da escola, no decorrer da pesquisa, foi preciso caminhar tocando as coisas e as pessoas e me deixando tocar por elas.

O segundo movimento, no qual a autora (ALVES, 2008b, p.42) traz a ideia de virar de ponta cabeça, é aquele que nos ajuda a compreender que o conjunto de teorias, categorias, conceitos e noções prévios, próprios da ciência moderna “[...] não é só apoio e orientador da

rota trilhada, mas, também e cada vez mais, limite ao que precisa ser tecido para compreendermos as lógicas de tessitura²⁰ dos conhecimentos nos cotidianos”.

No terceiro movimento, beber em todas as fontes, Alves (2008b, p.43) indica a necessidade de ampliação do que é entendido como fonte. Ela discute “[...] os modos de lidar com a diversidade, a diferença e a heterogeneidade, dos cotidianos e de seus praticantes, tanto quanto suas múltiplas e diferentes relações”. Nessa direção, a autora ainda aponta a importância, para essas pesquisas, do uso de fontes variadas, o que propõe como indispensáveis, entre outras: “[...] a voz que conta uma história; os escritos comuns dos praticantes (CERTEAU, 2009) dos cotidianos; as fotografias tiradas em *espaçostempos* sem significado especial [...]”. Assim, todas as fontes que me deram pistas da rede da criação dos professores foram levantadas. Tais fontes foram consideradas como documentos de processos, os quais serão apresentados mais adiante.

No quarto movimento, narrar a vida e literaturizar a ciência, a autora nos remete para a valorização das narrativas advindas dos sujeitos da pesquisa. Para Alves, comunicar novas preocupações, novos problemas, novos fatos e novos achados é fundamental para uma nova maneira de comunicar que nos torne acessíveis a todos os públicos. Como nos explica Oliveira e Sgarbi (2008, p.104-105), essa constatação parte da premissa de “[...] que esse tipo de pesquisa e seus resultados requer outros modos de escrever o aprendizado que superem a descrição impessoal e formalista preconizada e praticada pelas pesquisas realizadas dentro do paradigma dominante”.

Para Alves (2008), essa escritura deve ser expressa com múltiplas linguagens (verbal, imagética, etc.). Nesse sentido, nos capítulos que tratam dos acontecimentos do cotidiano da escola, busquei relatar as experiências de pesquisadora, narrando alguns momentos vividos junto com os praticantes na escola, trazendo suas falas e imagens de suas práticas, com o objetivo de contribuir para despertá-los para o reconhecimento de suas vozes e criações na ação docente. Dessa forma, fui incorporando a ideia de que “[...] ao narrar uma história, eu a faço e sou um narrador *praticante* ao traçar/trançar as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até mim, neles inserindo, sempre, o fio do meu modo de contar” (ALVES, 2008a, p.33).

²⁰ Nilda Alves (2008b) busca o termo tessitura na música, permitindo uma compreensão do modo como se relacionam as notas musicais para compor uma peça.

O quinto movimento, conforme apontado por Alves (2008b), refere-se ao que de fato interessa nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos que são os/as praticantes (CERTEAU, 2009), com seus sentimentos e movimentos. Portanto, a presença deles parece assumir primazia sobre os quatro primeiros, ao assumir a centralidade das pessoas, dos praticantes da vida cotidiana em toda e qualquer pesquisa nos/dos/com os cotidianos, escolares ou não.

Com tais movimentos, Alves (2008a) aponta perspectivas epistemológicas e metodológicas para a pesquisa com o cotidiano das escolas. Segundo a autora, essa trajetória, do ponto de vista teórico, tem relação com a escolha feita pelas ideias de redes de conhecimentos e de tessitura do conhecimento em redes, visto que é difícil identificar as origens de um número grande de conhecimentos, “[...] pois eles só podem ser explicados se nos dedicarmos a perceber as intrincadas redes nas quais são verdadeiramente enredados” (ALVES, 2008a, p.16).

Em consonância com as ideias de Alves (2001; 2008a; 2008b) e Oliveira (2008), Ferraço (2003) refere outra forma de pensar o cotidiano, a possibilidade de pensá-lo “[...] como redes de fazeressaberes²¹tecidas pelos sujeitos cotidianos” (FERRAÇO, 2007, p.77). E alerta que as redes de *fazeressaberes* que acontecem no cotidiano não é uma dada característica ou propriedade do cotidiano. O autor também considera o cotidiano o próprio movimento de tessitura e partilha dessas redes. E diz que as redes não estão no cotidiano, que elas são o cotidiano. Com isso, admite que

[...] qualquer tentativa de análise, discussão, pesquisa ou estudo com o cotidiano só se legitima, só se sustenta como possibilidade de algo pertinente, algo que tem sentido para a vida cotidiana, se acontecer com as pessoas que praticam esse cotidiano e, sobretudo, a partir de questões e/ou temas que se colocam como pertinentes às redes cotidianas. (FERRAÇO, 2007, p.78).

Aprendi com o referido autor e demais cotidianistas aqui citados a assumir, nesta pesquisa, os professores, os gestores (diretora e coordenadora pedagógica) e os alunos, praticantes do cotidiano escolar, não só como sujeitos da pesquisa, mas também como autores-autoras, reconhecendo suas vozes. Dessa forma, são legitimados Certeau, Alves, Oliveira, Macedo, Bakhtin, Pretto, Bonilla, Freitas, Salles, sob o enfoque de que “[...] os textos e discursos elaborados e compartilhados por esses sujeitos cotidianos da pesquisa precisam ser pensados não como citações e/ou exemplos dos discursos das *autorasautores*

²¹ Conforme Alves (2002a, p.48), “[...] cada sujeito traz para dentro da sala de aula uma rede de saberes, construída em seus múltiplos espaços/tempos de experiência, e participa da rede tecida em sala de aula”.

que estudamos nas academias, mas como discursos tão necessários, legítimos e importantes quanto estes” (FERRAÇO, 2007, p.79), pois são eles que vivem, inventam, praticam, habitam esse *espaçotempo*.

É dessa forma que, mergulhando com todos os sentidos no cotidiano da escola escolhida para a pesquisa, a intenção foi ver/ouvir/sentir o que essa vida ordinária/comum desse *espaçotempo* teve para contar, buscando uma compreensão da realidade complexa que envolvia as ações concretas de autoria dos professores, aprendendo com eles, os parceiros da pesquisa. Assim como Oliveira (2008, p.52), considero que é legitimando os saberes e valores presentes nas ações e propostas desses sujeitos que se consegue uma compreensão das possibilidades autorais, potencializadas “[...] pela produção e de desenvolvimento de alternativas curriculares nesse universo singular [assim como] evidenciar a impossibilidade da transposição de qualquer norma ou proposição formal de ser aplicada tal qual na realidade”.

Meu interesse foi pensar os indícios da criação/autoria do professor no contexto da cibercultura, a partir dos seus documentos de processo e narrativas. Busquei, nesses dispositivos, alguns detalhes das práticas docentes que servissem como pistas/sinais/indícios (GINZBURG, 1989) sobre seu processo de criação autoral.

O paradigma indiciário ou modelo epistemológico, proposto por Ginzburg, nos alerta que devemos observar os pormenores, as minúcias que poderiam passar despercebidas para a maioria. Assim, ao mergulhar no cotidiano da escola, vamos penetrando em coisas concretas e ocultas através de elementos poucos notados nas práticas dos professores. Para o autor citado (1989), o referido método é uma proposta de interpretação centrada nos detalhes, nos dados marginais, considerados reveladores.

Pormenores considerados sem importância, ou até triviais, podem fornecer a chave para aceder aos produtos mais elevados do espírito humano, portanto “[...] pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível” (GINZBURG, 1989, p.150). Em consonância com esses argumentos, reportarmos-nos a Morin (2005a, p.23), na sua discussão sobre a reforma do pensamento para o desenvolvimento da inteligência geral, quando diz que “[...] é preciso a *serendipidade*, arte de transformar detalhes aparentemente insignificantes em indícios que permitam reconstituir toda uma história”. Para Ginzburg (1989, p.177), “[...] se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”. Essas pistas podem ser encontradas nas conversas com os professores, na maneira de falar e de escrever, nas ausências, na forma como conduzem suas aulas, como se dirigem aos alunos, nas metodologias aplicadas em suas aulas.

Na busca desses indícios, o diálogo com os professores perpassa o campo da formação e das práticas, identificando como “usam” (CERTEAU, 2009) e/ou criam os artefatos culturais – neste caso, as mídias, *softwares* e redes sociais, os ambientes virtuais com suas interfaces de informação e comunicação, os *softwares* instalados nos próprios computadores e nos *laptops*, e todas as demais tecnologias presentes na escola e fora dela – no cotidiano de sua prática pedagógica. A pretensão, além de identificar estes usos, foi, principalmente, compreender o que mobiliza os professores para essas ações, quais são os sentidos que vêm sendo dados a esses usos, as pessoas e os objetos envolvidos no processo de sua autoria, assim como os saberes que estão sendo colocados em prática, enfim, entender a rede da criação.

Pesquisar/refletir/escrever sobre práticas e autorias na escola e em outros lugares é pensar o cotidiano, ainda a partir de Certeau (2009), visto que a sua teoria aponta para uma inversão de perspectiva de como o cotidiano tem sido visto aos olhos dos pesquisadores, pois desloca a atenção “[...] do consumo supostamente passivo dos produtos recebidos para criação anônima, nascida da prática do desvio no uso desses produtos” (GIARD, 2009, p.12). Retomando sua teoria, Certeau, ao narrar “práticas comuns”, chama a atenção para as artes dos praticantes de fazer isto ou aquilo, as suas operações astuciosas, isto é, os consumos combinatórios e utilitários. O autor tenta balizar os tipos de operações que caracterizam o consumo e reconhece nessas práticas de apropriação “[...] os indicadores da criatividade que pulula justamente onde desaparece o poder de se dar uma linguagem própria” (CERTEAU, 2009, p.43).

É daí que “[...] nasce a tensão existente entre aquilo que propõe o sistema educacional e o que, no limite, conseguem fazer professores e alunos no cotidiano da escola” (SOUZA et al, 2008, p. 80). Ou seja, são os embates entre o instituído e o instituinte, de um lado, as estratégias que, segundo Certeau (2009) são capazes de produzir e mapear tipos de operações e, de outro, as táticas, os modos de fazer/invenções singulares de cada praticante. Assim, como é preciso o mergulho no espaço físico escolar (SANTOS, 2012), para pesquisar nos ambientes digitais – considerados como espaços multirreferenciais de aprendizagem (BURNHAM, 2000; SANTOS, 2011a; 2011b) –, é preciso também um mergulho envolvendo “[...] as vivências da imersão, habitando o ciberespaço [...], vivenciando usos táticos das tecnologias digitais em rede, para com estas compreendermos os processos educacionais, formativos e de pesquisa na cibercultura” (SANTOS, 2012, p.2). Foi com esse pensamento que, durante todo o processo da pesquisa, estava imersa nos ambientes virtuais por onde circulavam os praticantes do cotidiano da escola, contexto da pesquisa.

Dessa forma, conforme a perspectiva epistemológica adotada neste trabalho, para as investigações nos ambientes *online* e nos documentos de processo neles encontrados, foi escolhida a *netnografia* ou etnografia virtual como metodologia, por considerá-la a mais apropriada para estudos empíricos na Internet. Kozinets, conforme citado por Fragoso, Recuero e Amaral (2011, p.174), acredita que o uso desse termo “[...] demarca e pontua as diferenças que o método etnográfico sofre quando adaptado para os ambientes digitais, seja em termos de forma de coleta de dados, seja em termos de ética de pesquisa e análise”. Essa demarcação é importante, visto que as experiências *offline* são de naturezas diferenciadas das experiências *online*. Apesar de distingui-las, Kozinets “[...] enfatiza a inter-relação entre “vida social online e os mundos sociais da ‘vida real’” citado por FRAGOSO; RECUERO; AMARAL (2011, p.174). Hoje, com a evolução das tecnologias, com as potencialidades de interatividade, o conceito de distância e presença está sendo revisto, pois podemos estar juntos, mesmo que dispersos geograficamente. Assim,

[...] se a etnografia sempre esteve relacionada com ir a algum lugar, no sentido literal da expressão, para observar e interagir (HINE, 2000), a netnografia ou etnografia virtual modifica a relação espaço temporal e apresenta um contexto que é mediado pelas ferramentas, pelos ambientes, pelas práticas construídas no ciberespaço. Diferentemente da etnografia tradicional, a netnografia não exige a presença física do pesquisador. (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011, p.171).

Pela não obrigatoriedade da presença física no local da pesquisa, no ambiente virtual, aumenta ainda mais a necessidade da interatividade, pois, se não houver interação, o pesquisador poderá passar despercebido. As referidas autoras chamam a atenção de que, nos espaços *online*, a mediação da tecnologia interpõe, entre pesquisador e pesquisados, filtros relacionados às possibilidades e peculiaridades das interfaces de cada tecnologia. Entre as diferenças dos instrumentos de pesquisa *online* e *offline*, as autoras citadas (2011, p.178) afirmam que sejam elas sutis ou intensas, “[...] entre uma entrevista realizada presencialmente e uma entrevista conduzida por e-mail ou ferramentas de conversação como o *MSN* ou *Skype* devem ser incluídas na narrativa etnográfica que será construída ao longo da pesquisa”.

Foi empregada a prática da *netnografia*: quando eu, os professores e também seus alunos exercitamos essa metodologia no decorrer da pesquisa, ao realizarmos algumas conversas *online*, utilizando o *Facebook*, o que me levava a estar sempre presente nesse ambiente, com um olhar atento nos momentos em que eles estavam online; nas narrativas nos blogs e nos ambientes do e-Prinfo e do Moodle.

2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Com base nos pressupostos acima enunciados, a fim de atender aos objetivos e responder às questões postas nesta pesquisa, foi sendo tecido um ambiente de aproximação, interação e reflexão com os gestores, professores e alunos da escola da rede estadual do município de Itabuna, no sul da Bahia, a Escola Padre Carlo Salerio.

A escola está situada em um bairro periférico do município, o São Pedro. É um local considerado de alto risco por conter grande tráfico de drogas, com diferentes pontos espalhados por ele. Os alunos são de classe baixa, moradores do próprio bairro. Os pais, de um modo geral, são pedreiros, garçons, serralheiros, pintores, eletricitas, carpinteiros, vigilantes ou possuem pequenos negócios no próprio bairro, como mercearias e oficinas de automóvel. As mães são empregadas domésticas, técnicas em enfermagem, agentes de saúde, professoras e cabeleireiras. Em uma pesquisa realizada por uma professora da escola, detectou-se que a maioria dos pais têm baixo nível de escolaridade e de qualificação profissional. Têm pouco acesso a serviços de saúde e aos meios de comunicação. Vivem em condições precárias de moradia, quase sem saneamento básico.

A escola, de pequeno porte, atende aproximadamente 318 alunos²², do 5º ao 9º ano do ensino fundamental, nos turnos matutino e vespertino, e EJA no noturno. A escola tem sete salas de aula, que comportam uma média de 25 alunos em cada uma delas. Algumas delas são pequenas para a quantidade de alunos.

Algumas salas estão em bom estado de conservação. Algumas providências são permanentemente tomadas pela diretora para proporcionar ambientes mais acolhedores. Devido ao calor excessivo, principalmente no verão, foram instalados ventiladores em todas as salas, mas existem problemas de acústica.

Como espaço de convivência entre todos os alunos da escola, há um pátio, fechado, onde os jovens se reúnem durante a chegada à escola e no intervalo. Nesse espaço, existem uma mesa de ping-pong e algumas mesas e cadeiras, onde os alunos se encontram para lanche, para conversar, estudar, usar o *netbook* do PROUCA, para realizar atividades lúdicas em grupo e para as ações da disciplina Educação Física. Ainda quanto à estrutura física, a escola dispõe de uma sala para os gestores, uma secretaria administrativa, uma sala para os

²² Em 2011 havia 318 alunos e, em 2012, 311.

professores²³.

A sua estrutura organizacional de gestão é composta por uma coordenadora pedagógica, uma vice-diretora e uma diretora. Atuam, na escola, 18 professores e mais 14 funcionários, entre estes, auxiliares administrativos, auxiliares de serviços gerais, merendeiras e auxiliar de portaria.

É preciso ressaltar que a escolha dessa escola deveu-se ao fato de que foi uma das 10 escolas baianas a receber os *laptops* do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), ter laboratório de informática conectado à Internet, alunos circulando pelos espaços da escola portando celulares, Projeto Mais Educação²⁴, TV Pendrive TVs que foram distribuídas pela Secretaria de Educação da Bahia para todas as escolas públicas de ensino médio. Elas se encontram em todas as salas de aula das referidas escolas. Para saber mais, acesse: <<http://educar.sec.ba.gov.br/monitoreducacional/index.php>>, uma rádio-pátio que já existia, sendo retomada em 2012, projetor educacional²⁵ e professores com formação no NTE-05, desenvolvendo algumas práticas pedagógicas com usos de tecnologias nos trabalhos com os alunos. Deveu-se também ao fato de que atuo no NTE-05, além de, no momento, eu estar envolvida diretamente com a formação do PROUCA no Estado da Bahia, como formadora/pesquisadora do Grupo de Pesquisa – Educação, Comunicação e Tecnologias – GEC da Faculdade de Educação/UFBA, grupo de pesquisa responsável pela formação UCA Bahia²⁶.

²³ Ainda aparecerá no decorrer dos demais capítulos uma discussão sobre essa sala, por se tratar de um dos espaços de criação dos professores.

²⁴ O programa Mais Educação oferece a possibilidade de educação integral a crianças, adolescentes e jovens, apoiando atividades socioeducativas em horário diferente do turno letivo escolar e promovendo ações de ampliação dos tempos e espaços educativos. Elaborado pelo governo federal, o “Mais Educação” é um programa interministerial e, no Estado da Bahia, é desenvolvido pela Secretaria da Educação, em parceria com os Ministérios da Educação; do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; da Ciência e Tecnologia; do Esporte; do Meio Ambiente; da Cultura e com a Secretaria Nacional da Juventude. Mais informações no site: <<http://www.educacao.ba.gov.br/node/319>>. Na Escola Carlo Salério, há atividades no laboratório de informática e na sala de leitura, envolvendo atividades com usos de filmes.

²⁵ O programa Mais Educação oferece a possibilidade de educação integral a crianças, adolescentes e jovens, apoiando atividades socioeducativas em horário diferente do turno letivo escolar e promovendo ações de ampliação dos tempos e espaços educativos. Elaborado pelo governo federal, o “Mais Educação” é um programa interministerial e, no Estado da Bahia, é desenvolvido pela Secretaria da Educação, em parceria com os Ministérios da Educação; do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; da Ciência e Tecnologia; do Esporte; do Meio Ambiente; da Cultura e com a Secretaria Nacional da Juventude. Mais informações no site: <<http://www.educacao.ba.gov.br/node/319>>. Na Escola Carlo Salério, há atividades no laboratório de informática e na sala de leitura, envolvendo atividades com usos de filmes.

²⁶ TVs que foram distribuídas pela Secretaria de Educação da Bahia para todas as escolas públicas de ensino médio. Elas se encontram em todas as salas de aula das referidas escolas. Para saber mais, acesse: <<http://educar.sec.ba.gov.br/monitoreducacional/index.php>>.

2.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA: AS *PRATICANTES PROFESSORAS* DO COTIDIANO DA ESCOLA

A escolha das praticantes professoras²⁷, doravante PP, sujeitos da pesquisa, aconteceu durante o processo de realização das atividades do PROUCA. O critério de escolha foi, principalmente, aqueles que estivessem dando indícios de modificação nas práticas pedagógicas mais tradicionais ou outros que apenas estivessem abertos para a criação de novas práticas e experimentações e demonstrassem interesse pela pesquisa. Assim, chegou-se ao número de três professoras. Para preservar a identidade delas, cada uma foi nomeada por um número.

A PP1 é graduada em Letras e especialização em Metodologia da Língua Portuguesa (2007). Tem 20 anos de docência, entre vínculo com escolas da rede particular e estadual. Inicia sua prática docente atuando no ensino de Língua Portuguesa. Hoje, atua só na rede estadual na Escola Padre Carlo Salerio, onde leciona Língua Inglesa (em todas as turmas do turno matutino e todas as do turno vespertino) e Artes (em apenas uma turma do 9º ano do vespertino) há cinco anos, além de coordenar as atividades da Rádio-pátio.

A PP 2 é graduada em Letras (2000) com habilitação em Língua Inglesa. Especialista em Língua Portuguesa, Literatura e Produção de Texto. Tem 20 anos de docência. Lecionou em turmas do ensino fundamental (7ª e 8ª séries) em escola particular por 10 anos. Depois prestou concurso para a rede municipal, onde também lecionou por dois anos nas mesmas séries, com a disciplina Literatura e Língua Portuguesa. Prestou concurso para docente do Estado, onde trabalha há 12 anos, sendo 10 anos no Ensino Médio e, nos dois últimos anos, atua na Escola Padre Carlo Salerio, nas turmas de Fundamental II, ministrando Língua Portuguesa.

A PP3 é Licenciada em Geografia (1995). Especialista no ensino de Geografia (2000), sendo também Licenciada em História. Atua na docência há 21 anos no Fundamental I da rede municipal e, na rede estadual, há 13 anos. Em 2011/2012, lecionava na Escola Padre Carlo Salerio as disciplinas História, Geografia e Artes. Em 2013, foi transferida para outra escola.

Como fortalecimento do estudo, mesmo tendo decidido pelas três professoras, considereei importante, enquanto pesquisadora deste estudo, trazer, para o corpo do trabalho, tanto as vozes de outros professores quanto das gestoras, pais e alunos da escola, que apontam

²⁷ Projetor PROINFO Linux Educacional distribuído pelo MEC para algumas escolas das redes públicas municipais e estaduais. Para saber mais, acesse: <<http://webeduc.mec.gov.br/projetorproinfo/index.php>>.

para questões referentes a infraestrutura e usos das tecnologias no contexto escolar e pessoal dos alunos. Eles são identificados da seguinte forma: os professores com um número que segue a sequência referida anteriormente, a diretora e a coordenadora pedagógica aparecem com essa nomenclatura, os pais são numerados e os alunos, identificados com um número e por série.

2.4 PROPOSTA METODOLÓGICA: A PESQUISA-FORMAÇÃO

Para compreender a autoria do professor no cotidiano da escola, fez-se a opção de uma concepção e prática de pesquisa baseadas na implicação do pesquisador com o campo da pesquisa, onde fosse possível construir junto com as praticantes, sujeitos da pesquisa, o conhecimento e a própria proposta metodológica. Foi dessa forma que foi feita a opção pela pesquisa-formação, inspirada nos estudos de Macedo (2000; 2006; 2010); Nóvoa (2002; 2004); Santos (2005; 2006); Josso (2010). A pesquisa-formação, com base etnográfica, está em consonância com a proposição de Macedo (2010, p.21):

[...] como o conjunto de condições e mediações para que certas aprendizagens socialmente legitimadas se realizem, como é comum entre nós, entretanto, a centralidade do nosso esforço aqui se efetiva, com o objetivo de compreendê-la como um fenômeno que se configura numa experiência profunda e ampliada do Ser humano, que aprende interativamente, de forma significativa, imerso numa cultura, numa sociedade, através das suas diversas e intencionadas mediações.

É nesse sentido que penso a pesquisa-formação, também conforme Josso a situa:

[...] na corrente de uma metodologia de compromisso dos pesquisadores numa prática de mudança individual ou coletiva, que inclui um conjunto de atividades extremamente variadas, seja do ponto de vista da disciplina de pertença dos pesquisadores, seja do ponto de vista dos campos de operação, seja, enfim do ponto de vista dos objetivos de transformação (JOSSO, 2010, p.101).

Segundo Macedo (2006), tal abordagem tem características da pesquisa-ação, mas, ao ser voltada para a educação, tem suas especificidades metodológicas as quais implicam uma proposição, uma ação formativa. Para Barbier (2007, p.14), “[...] a pesquisa-ação obriga o pesquisador a implicar-se. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros”. Portanto, “[...] implicar-me consiste sempre em reconhecer simultaneamente que eu implico o outro e sou implicado pelo outro na situação interativa” (BARBIER, 2007, p.101).

Dessa forma, na pesquisa-ação, os sujeitos são autores da pesquisa, pois como afirma

Barbier (2007, p.14), “[...] não se trabalha sobre os outros, mas e sempre com os outros”. É nesse contexto que emerge o conceito de pesquisador-coletivo, proposto pelo referido autor, que é “um grupo sujeito de pesquisa” (BARBIER, 2007, p. 103). Em nosso caso, o grupo é constituído pelas praticantes professoras do cotidiano da escola envolvidas na investigação participativa e pela pesquisadora-formadora. Portanto, a autoria é compartilhada por todos.

Como afirma Thiollent (2005, p 24), a pesquisa-ação “[...] não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas”. Assim, diante do grupo e de cada membro que o constitui, o pesquisador:

[...] não pode limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante ao sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer diálogo com ele. Inverte-se, desta maneira, toda situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica para uma relação dialógica. Isso muda tudo em relação a pesquisa, uma vez que o investigador e investigado são sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico. (FREITAS, 2002, p. 24-25).

Dessa forma, no papel de pesquisadora ativa e implicada com o processo formativo e de aprendizagens, fui junto com os professores formando-os e me formando. Santos (2005), ao se referir à pesquisa-formação, afirma que a pesquisa não é um espaço para olhar o fenômeno de fora. Ao contrário, diz Freitas (2002, p.153), “[...] é um espaço de formação e auto-formação, um espaço de implicação, onde o risco, a incerteza, a desordem serão contemplados sem perder o rigor de fazer ciência”.

Com esse pensamento, buscou-se deixar claro para as praticantes professores da escola, desde o começo do processo, que não havia a intenção de transferir conhecimentos, conteúdos, nem a formação era pensada na perspectiva do formar como uma “[...] ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. [Visto que] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto um do outro” (FREIRE, 2011, p.24). O autor ainda destaca que, na prática, “[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Portanto, como ele expressa, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Essa era uma fala constante em nossos encontros.

Por outro lado, tinha a consciência de que “[...] ninguém forma ninguém e que pertence a cada um transformar em formação os conhecimentos que adquire ou as relações

que estabelece” (NÓVOA, 2004, p.23). Nóvoa nos recorda a necessidade de prudência e os cuidados com a concepção e organização dos dispositivos de formação. A minha intenção, no papel de mediadora, foi, junto com os professores, criar/experimentar atos de currículo no cotidiano da escola, a partir dos usos dos *laptops* e demais tecnologias presentes na escola e fora dela, *online* e *offline*. Assim, caminhando nessa direção, as atividades formativas realizadas nos ambientes de aprendizagem – presencial (na escola e no NTE) e online (nos ambientes virtuais)²⁸ – partiram de uma proposta inicial e depois foram modificadas no processo das ações de formação, a partir das demandas e desejos dos participantes.

Na pesquisa-formação, ressalta Macedo (2000), há uma importância do diálogo que se configura em uma relação de interatividade e proximidade entre pesquisador e pesquisado, e também com o meio no qual a produção e a significação dos enunciados são fontes inesgotáveis de informações ao pesquisador em sua busca pela compreensão do fenômeno estudado.

Como nos mostra o referido autor, os recursos metodológicos qualitativos da pesquisa-formação apontam para uma forma diferente de se fazer ciência, uma ciência que aceita, sem escamotear, o desafio de saber sobre aquele que pensa e tem métodos – para ser mais pertinente com as bases epistemológicas da etnopesquisa: aquele que elabora e mobiliza etnométodos (MACEDO, 2000), como demonstram as etnometodologias. Para Coulon (1995a, p.30),

A etnometodologia é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar. Para os etnometodólogos, a etnometodologia será, portanto, o estudo dessas atividades cotidianas, quer sejam triviais ou eruditas [...].

Para essa abordagem de pesquisa, os atores sociais “[...] não são 'idiotas culturais', produzem etnométodos, ou seja, modos, jeitos de compreender e resolver interativamente as questões da vida, para todos os fins práticos” (MACÊDO, 2009, p.82). Os etnométodos, no entendimento de Coulon (1995b, p.113), são “[...] os procedimentos que os membros de uma forma social utilizam para produzir e reconhecer seu mundo, para torná-lo familiar, ao mesmo tempo em que o vão construindo”. Explicando o que é um membro, esse autor assim refere:

Uma pessoa dotada de conjunto de modos de agir, de métodos, de atividades, de *savoir-faire*, que a fazem capaz de inventar dispositivos de adaptação para dar sentido ao mundo que a cerca. É alguém que, tendo incorporado os etnométodos de um grupo social considerado, exhibe “naturalmente” a competência social que o agrega a esse grupo e lhe permite fazer-se

²⁸ Ao longo desse trabalho, retomarei meu envolvimento com o PROUCA.

reconhecer e aceitar. (COULON, 1995a, p.48).

Diante do exposto, vê-se, na pesquisa-formação, uma base fértil para a compreensão da autoria dos professores no cotidiano da escola, a partir do momento em que se considera que é no seu cotidiano que ele cria atos de currículo (MACEDO, 2011, 2013); etnométodos (MACEDO, 2006); as suas próprias táticas, maneiras de fazer, aproveitando as ocasiões (CERTEAU, 2009). Como *formadora-pesquisadora*, tornando-me também um “membro” da comunidade escolar, fui, junto com os professores e professoras, tecendo redes na construção da pesquisa. Corroboramos o entendimento de Santos (2006) em relação à pesquisa-formação, visto que, para a autora, tal dispositivo de formação docente não dicotomiza a ação de conhecer da ação de atuar, própria das pesquisas ditas “aplicadas”. Portanto, “[...] o pesquisador é coletivo, não se limita a aplicar saberes existentes, [as metodologias] de aprendizagem e os saberes emergem da troca e da partilha de sentidos de todos os envolvidos” (SANTOS, 2006, p.127).

2.5 OS DISPOSITIVOS DA PESQUISA

Para compreender o movimento de criação das professoras no cotidiano da escola, além dos atos do currículo materializados nas suas práticas pedagógicas, contou-se com diversos dispositivos de pesquisa, a saber: os encontros de formação, as nossas conversas, os diários de pesquisa e os documentos de processo.

2.5.1 Os Encontros de Formação

Os encontros de formação aconteceram no contexto das ações do PROUCA na escola. O objetivo da formação não era somente contribuir para que os professores utilizassem o laboratório de informática ou os *netbooks*. Para além desses usos, as experimentações e as discussões tinham como objetivo que eles tivessem uma possibilidade de vivência coletiva para sentir os limites que impossibilitavam essa inserção em suas práticas, como: as limitações pessoais de uso das máquinas (dos programas instalados nelas ou outros que precisavam instalar); os problemas relacionados à infraestrutura (máquinas com defeito, conexão lenta da Internet). Assim, foram sendo experimentadas as mídias digitais e as redes sociais que rodavam com mais facilidade na conexão que existe na escola. Nesse processo, com a contribuição do outro, as aprendizagens foram acontecendo.

Além de acompanhar os professores nas atividades de sala de aula, foram organizados alguns encontros de formação que aconteciam em horários de AC, geralmente um dia por semana, quando houvesse um maior número de professores presentes na escola. Para a realização dos encontros, ficou acordado que as aulas seriam realizadas em períodos de 30 minutos, terminando às 09h30min, para que os professores pudessem participar das atividades, sem prejuízo para os alunos. No Quadro a seguir, detalhamos os encontros.

Quadro 1 - Encontros de formação

| ENCONTRO | DATA | CONTEÚDO | CARGA HORÁRIA |
|------------------------|------------|---|---------------|
| 01 | 02/02/2012 | Participação na Semana Pedagógica | 2 horas |
| 02 | 02/04/2012 | Discussão sobre as atividades do curso | 2 horas |
| 03 | 24/07/2012 | Discussão sobre a autoria do professor na sala de aula no contexto da Cibercultura. | 2 horas |
| 04 | 15/08/2012 | O Rádio na Escola | 2 horas |
| 05 | 04/09/2012 | Pesquisa orientada na Internet – <i>Webquest</i> | 2 horas |
| 06 | 25/09/2012 | Planejamento sobre o Projeto segurança e ética na Internet | 2 horas |
| 07 | 03/10/2012 | Replanejamento das atividades para o 2º Semestre – atividade promovida pela escola, com nossa participação. | 4 horas |
| 08 | 30/10/2012 | Oficina de Produção de Vídeo | 2 horas |
| 09 | 22/11/2012 | Oficina de Produção de História em Quadrinhos | 2 horas |
| 10 | 06/12/2012 | Avaliação dos encontros de formação do PROUCA | 2 horas |
| TOTAL DA CARGA HORÁRIA | | | 24 horas |

Fonte: Elaboração própria (2012).

Ficou acordado também que alguns professores que não tinham aula nesses dias, viessem para a escola, apenas para os encontros. Quando não havia condição de se fazer presente, realizávamos encontros individuais em horários que fossem convenientes para eles. A carga horária (CH) dos encontros presenciais somou um total de 24 h²⁹ de encontros com caráter de formação com todos os professores. Além dessa CH com todos os professores juntos, havia vários momentos individuais com cada professor, em horários de AC³⁰, encontros para planejamento de ações/atividades com o uso da tecnologia em sala de aula e

²⁹ Para contabilizar a CH da formação presencial não estamos considerando os momentos no turno oposto, que aconteciam para atender os professores que não estavam na escola no momento (turno) da formação presencial. Entretanto, temos ciência dessas participações/envolvimentos desses docentes.

³⁰ Atividades Coletivas (AC) – horários destinados aos professores para encontros com os demais colegas da mesma área. Os professores utilizam esses momentos para elaborar o planejamento da semana ou realizar correções de atividades e provas dos alunos e/ou para estudos individuais ou coletivos. Esporadicamente, há a participação da coordenadora pedagógica da escola, para discutir sobre projetos aplicados nas salas de aulas ou para resolver, conjuntamente com os professores, problemas referentes aos alunos.

acompanhamento do professor nas ações em sala de aula. Com as três professoras, participantes da pesquisa, houve um maior número de encontros. Como o tempo destinado para a formação era muito curto, foram priorizadas atividades mais práticas, deixando as discussões teóricas para serem realizadas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) – Moodle. O *Facebook* também se tornou um lugar de encontro entre formadores e professores da escola. Em alguns encontros presenciais e na mediação do AVA, contava com a colaboração de formadores do NTE e de formadores do PROUCA-Ba.

Além da formação, os encontros tinham caráter investigativo, não propiciavam apenas a coleta de dados, mas objetivavam, principalmente, a construção dos dados e a participação dos envolvidos, visando o processo formativo dos praticantes, considerados sujeitos históricos culturais, o que implica compreendê-los como possuidores “[...] de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que o torna co-participante do processo de pesquisa” (FREITAS, 2003, p.39).

Dentro da corrente das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, eram realizadas nos encontros, a todo o momento, rodas de conversas, conforme sinalizado por Berino et al. (2009), buscando apoio na experiência que Eduardo Coutinho desenvolve em seus filmes. Para esse cineasta, o que se faz no cotidiano é trocar experiências, o que justifica a preferência do termo *conversa* no lugar de *entrevista*. Assim, diz que em

[...] toda filmagem – e acredito que na história oral exista também, mas de uma forma mais amena, mais simples, mais implícita – tem que ser negociada. [...] Essa negociação que preside a muitas entrevistas e depoimentos – prefiro chamar de conversas, porque entrevista, depoimento, pressupõe uma formalização que destrói o clima de diálogo espontâneo que é importante – não está jamais na perspectiva, por exemplo, da televisão e da maioria dos documentários. (COUTINHO, 1997, p.166).

Nos encontros, as conversas individuais ou coletivas buscaram fomentar o relato de trajetórias e criação das práticas docentes. Dessa forma, fugindo da lógica das habituais entrevistas, as conversas foram tomadas no sentido dialógico (BAKHTIN, 2010), visando, mais que o simples trabalho de pergunta e resposta, a construção e a reconstrução de sentidos. As conversas individuais aconteceram não só nos encontros agendados, mas em diferentes momentos (hora da aula, do recreio, nos intervalos vagos) e espaços da escola (nos corredores, no pátio, na sala de professores, na secretaria, na sala de leitura).

Os encontros, apesar de previamente organizados, com alguns temas e questões prévias, estavam sempre abertos a outros que emergissem no processo, e tiveram duplo objetivo: saber o que pensavam os professores sobre autoria na cibercultura – o que os mobilizava para as produções autorais e que saberes estavam sendo colocados em prática

nessas produções. O intuito era proporcionar uma discussão e uma reflexão que apontassem as dificuldades e as possibilidades para a realização de práticas pedagógicas e objetos de aprendizagem mais autorais no contexto da cibercultura.

Nos contatos com os professores, busquei compreendê-los em seus contextos, através de seus discursos, em exercício constante de “escuta sensível”, como nos sugere Barbier (2002, p.94):

A escuta sensível apóia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos (ou a “existencialidade interna”, na minha linguagem). A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado.

Assim, não queria ser apenas um “porta-voz” dos sujeitos (atores e coatores), mas, junto com eles, estabelecer uma compreensão sobre os processos de criação no cotidiano da escola, através de uma parceria reflexiva e investigativa. Os dados foram construídos nas atividades a cada encontro presencial com os professores e nos relatos e nas discussões nos ambientes virtuais (*Blog da escola, Blog dos professores, no e-Proinfo, no Moodle, no Facebook*), e foram analisados ao longo da investigação.

2.5.2 Os Diários de Pesquisa

Para os registros da imersão no campo da pesquisa, foram criados os Diários de Pesquisa. Com base em Macedo (2006), é possível dizer que os diários da pesquisa se configuram como instrumentos de reflexão do pesquisador “[...] sobre as experiências vividas no campo da pesquisa e no campo de sua própria elaboração intelectual. [...]”, pois os diários visam “[...] apreender, de forma profunda e pertinente, o contexto do trabalho de investigação científica” (MACEDO, 2006, p.133). Conforme nos mostra o referido autor (2006, p.133), esse tipo de instrumento possui denominações diversas, como jornal de pesquisa, diário de campo, diário de viagem, todas servindo para conceituar “a descrição minuciosa e densa de existencialidade, que alguns pesquisadores despojados das amarras objetivistas constroem ao longo da elaboração de um estudo”. O diário é um documento de reflexões, em que o autor dialoga consigo mesmo, analisando atividades realizadas, revendo encaminhamentos, documentando seu percurso. Nesta pesquisa, com finalidades diferentes, foram utilizados dois tipos de diários, o Jornal de Pesquisa e o Diário de Campo.

a) O Jornal de Pesquisa (JP)

O Jornal de Pesquisa foi construído na interface digital *blog*³¹, disponível no *link* <http://jornaldepesquisaucabahia.blogspot.com.br/>. O Jornal de Pesquisa, segundo Borba, citado por Barbosa (2010), é originado do diarismo, no entanto engloba-o. Exprime “objetivos”, os quais não estão incluídos na “intenção” diarista. Tanto no diarismo quanto no jornal de pesquisa: “Há uma tensão entre o texto e o fora do texto (*hors-texte*)”, e isso é o que é polêmico neles: com relação ao instituído, eles são instituintes, têm as mesmas raízes; no entanto, enquanto categoria, são diferentes” (BARBOSA, 2010, p.28).

Assim, insere-se, a seguir, um quadro sinótico das diferenças entre o Diário e o Jornal de Pesquisa, com as formulações de Borba, ainda citadas por Barbosa (2010, p.28-29)

Quadro 2 - Quadro sinótico das diferenças entre o Diário e o Jornal de Pesquisa

| O DIÁRIO | O JORNAL DE PESQUISA |
|---|---|
| Papéis íntimos dos escritores grandes e pequenos: não objetivam, <i>a priori</i> , ser instrumento epistemológico, portanto não é um instrumento de análise das implicações do observador, ou seja, do “pesquisador”: implicações afetivas, profissionais, estruturais. Não se refere a uma pesquisa definida, mas à diversidade do cotidiano de um escritor. | Engloba o diarismo (pois recorre a todos os seus recursos e diversidade), no entanto vai além dos objetivos de um diário. Busca apreender o contexto social e psíquico da pesquisa (refere-se sempre a uma pesquisa). Objetiva permitir ao pesquisador perceber a complexidade como parte integrante do seu ser existencial e profissional. |
| Objetiva o descrever, o contar, em uma espécie de apreensão global. | É um instrumento teórico e prático de análise, de “compreensão, de objetivação a mais ampla, profunda possível do “olhar” do pesquisador. |
| Nada além do descrever caótico, sem objetivos além do prazer estético do escrever e da tentativa de compreender-se. É obra aberta... | Auxilia o pesquisador a adquirir um “sentir multirreferencial”. O JP permite que o pesquisador trabalhe a sua subjetividade. |

Fonte: Elaborado pela autora do trabalho a partir das ideias de Barbosa (2010)

Os argumentos citados no Quadro são utilizados por Barbosa (2010) para justificar a escolha pela expressão Jornal de Pesquisa e não Diário de Pesquisa. No sentido epistemológico, a produção/atualização do JP é a possibilidade do registro de nossos “andaimes” de percurso. Os andaimes, conforme o autor, são os cacos, nossas fraquezas,

³¹ “Um *blog* ou *blogue* (contração do termo inglês *web log*, “diário da rede”) é um *site* cuja estrutura permite a atualização rápida a partir de acréscimos dos chamados artigos, ou *posts*. Estes são, em geral, organizados de forma cronológica inversa, tendo como foco a temática proposta do *blog*, podendo ser escritos por um número variável de pessoas, de acordo com a política do *blog*. Muitos *blogs* fornecem comentários ou notícias sobre um assunto em particular; outros funcionam mais como diários *online*. Um *blog* típico combina texto, imagens e links para outros *blogs*, páginas da Web e mídias relacionadas a seu tema. A capacidade de leitores deixarem comentários de forma a interagir com o autor e outros leitores é uma parte importante de muitos *blogs*”. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Blog>>.

nossas imperfeições, nossos medos, mas, tratando-se de nossa formação, principalmente para nossos próprios sentidos, esses cacos e amontoados também fazem parte e estão sempre presentes no processo da construção da pesquisa-formação, estando relacionados com nossa implicação, conforme entende o autor.

Assim, “nossas implicações são nossas ‘armações internas’ que não aparecem” (BARBOSA, 2010, p.36). É deixar nossas marcas em nossas produções. Como sugere Borba, aqui podemos convidar Ardoino para a conversa com o seu conceito de implicação, que está igualmente ligada à autorização, “[...] enquanto capacidade de autorizar-se, de fazer-se a si mesmo, ao menos, co-autor do que será produzido socialmente. Se o ato é sempre, mais ou menos, explicitamente, portador de sentido, o autor é fonte e produtor de sentido” (ARDOINO, 1993, apud BARBOSA, 2010, p.36). Assim, através da escrita do JP, temos a oportunidade de aprender a expor e lidar com nossas implicações, para que a aprendizagem, de fato, tenha sentido.

Para Borba (2010), citado por Barbosa (2010, p.53-54), o JP consiste em “[...] escrever no dia a dia, como num diário, os pequenos fatos organizados em torno de um vivido, dentro de uma instituição: seu trabalho, sua conjugalidade, sua relação com uma criança, com uma pesquisa, consigo mesmo, etc.”. Os autores sinalizam que a frequência da escrita não deve ser de menos que três ou quatro dias da semana, e que o ideal é anotar um fato marcante, um encontro, uma reflexão, uma leitura, um conflito, um estudo, ou o que achar de significativo. Dizem ainda que ele é mais de que um diário íntimo, pois nele você expressa, conta sua relação com uma instituição ou várias, e aconselham a socialização dos ocorridos, uma troca que pode criar relações fortes entre os sujeitos em formação. Podemos sinalizar que esse é um espaço que serve não só como meio de pesquisa para o pesquisador, mas também para outros pesquisadores interessados em temáticas afins.

O JP é “[...] um dispositivo e um processo. Se formar não é instruir... É preciso refletir, é pensar uma experiência vivida” (BORBA, 2001, apud BARBOSA, 2010, p.54). Tratando-se de nossa formação de professor, são coisas que fazem parte da construção. Muitos desses acontecimentos estão socializados no meu JP, o qual está organizado conforme Quadro a seguir.

Quadro 3 - Organização do jornal de pesquisa da autora

| TÍTULO | FINALIDADE |
|--|--|
| Formação na escola | Relato dos encontros da formação na escola, contexto da pesquisa. Postagens na página principal. < http://jornaldepesquisaucabahia.blogspot.com.br/ > |
| Conversando sobre o Jornal de Pesquisa | Nesse espaço, apresento o Jornal de Pesquisa e disponibilizo alguns <i>links</i> para quem tenha interesse em se aprofundar sobre esse dispositivo de pesquisa. < http://jornaldepesquisaucabahia.blogspot.com.br/p/conversando-sobre-o-jornal-de-pesquisa.html > |
| A Formação dos Formadores | Aqui, narro um pouco sobre o processo de formação dos formadores do PROUCA na Bahia. < http://jornaldepesquisaucabahia.blogspot.com.br/p/a-formacao-dos-fomadores.html > |
| Leituras básicas | Compartilho algumas referências que considero interessantes relacionadas à minha pesquisa, mais especificamente sobre as temáticas: metodologia de pesquisa sobre/com/nos cotidianos; autor e autoria; cibercultura, formação de professores e tecnologias. < http://jornaldepesquisaucabahia.blogspot.com.br/p/leituras-basicas.html > |
| Por onde ando... | Compartilho os espaços que tenho visitado e as aprendizagens que têm emergido em cada um deles. < http://jornaldepesquisaucabahia.blogspot.com.br/p/por-onde-ando.html > |
| Mural de notícias | Socializo alguns eventos e cursos. < http://jornaldepesquisaucabahia.blogspot.com.br/p/mural-de-noticias.html > |
| Outros momentos formativos | Nesse espaço, relato alguns momentos da minha vida que considero como formativos: encontros com outros pesquisadores, encontros com a orientadora, participação em cursos etc. < http://jornaldepesquisaucabahia.blogspot.com.br/p/outros-momentos-formativos.html > |
| Dilemas e novos rumos | Compartilho minhas angústias, dilemas e os novos caminhos que a pesquisa vem tomando a partir das minhas andanças e leituras. < http://jornaldepesquisaucabahia.blogspot.com.br/p/dilemas-e-novos-rumos.html > |
| Socializando eventos | Socialização de eventos relacionados a educação (<i>link</i> na página principal). |
| Dicas legais | Compartilhamento de dicas de usos de tecnologias na educação (<i>link</i> na página principal). |
| Blogs dos Professores da escola | <i>Links</i> para acompanhar as postagens dos professores da escola em seus respectivos blogs. Configurado para aparecer a data da última atualização, me permitia ter a visibilidade da frequência das postagens das mensagens (<i>link</i> na página principal). |

Fonte: Elaboração própria (2012).

Considero o JP como um dos instrumentos para o exercício da autoria. A plasticidade do digital potencializa a manipulação e edição de imagens, podendo o autor narrar as suas histórias e ilustrá-las, com inúmeras possibilidades de linguagens mixadas e em formato hipertextual. Se compartilhado, através do seu potencial interativo, permite a troca e partilha de sentidos entre formadores e alunos e entre os próprios alunos. Para Santos (2006, p.136), com a emergência da educação online e do potencial dos AVA, os diários eletrônicos começaram a indicar a possibilidade concreta na mediação de processos reflexivos (na ação e sobre a ação) em cenários de formação. Essa foi a intenção da criação do JP.

O JP, se apropriando da interface *Blog*, foi utilizado com base no conceito de itinerância³² de Barbier (2002), que sinaliza três fases para entendimento do mesmo, apresentadas no Quadro a seguir.

Quadro 4 - Fases para a escrita do diário de itinerância³³

| FASES | DESCRIÇÃO |
|--------------------|--|
| Diário rascunho | O pesquisador escreve tudo o que tem vontade de anotar durante a ação da pesquisa, sobre qualquer coisa ou qualquer pessoa.. Esse rascunho é um emaranhado de referências múltiplas a acontecimentos, reflexões, devaneios, sonhos, desejos, poemas, leituras, palavras ouvidas, reações afetivas (cólera, ódio, amor, inveja, receio, angústia, solidão etc.). É a parte mais íntima do diário, geralmente compartilhado apenas para as pessoas mais íntimas. |
| Diário elaborado | Elaborado a partir do rascunho, prepara a escrita para a socialização com a comunidade em geral. Neste momento, o autor do texto insere comentários científicos, filosóficos encontrados em obras |
| O diário comentado | Partilhado com a comunidade interessada, aberto para análises e críticas. Pode-se perceber a ação e reação do leitor que intervém na mensagem do pesquisador-autor do diário, construindo dessa forma o diário coletivo. |

Fonte: Elaboração própria

Fazer pesquisa pressupõe um entrelaçamento de nós que vão sendo tecidos ao longo do percurso das descobertas, da busca de respostas para as questões propostas. Esses nós são as leituras realizadas, os encontros com os amigos e colegas e com pesquisadores mais experientes, são as conversas em mesa de bar, são os vídeos que vamos assistindo pela rede. Podem ser outros nós, como filmes que assistimos no cinema, anotações que fazemos durante e após as visitas às escolas. Assim, o JP, um instrumento, que é público, foi escrito durante todo o processo de investigação.

Nele estão publicizados os meus caminhos da pesquisa, o que fui lendo, os eventos de que participei, os locais por onde tenho passado. A ideia não foi somente expor os caminhos, os rascunhos, os documentos, as leituras, as conversas, mas, principalmente, refletir sobre as vivências que se conectaram para criar a rede de relações que criaram a pesquisa e que me constituíram como autora deste trabalho, além de potencializar a abertura para a cocriação de nossos parceiros nesse processo, no caso os formadores do curso

³² Barbier conceitua itinerância como um percurso estrutural de uma existência concreta tal qual se manifesta pouco a pouco, e de uma maneira inacabada, no emaranhado dos diversos itinerários percorridos por uma pessoa ou por um grupo. (BARBIER, 2002, p.134).

³³ Construção com base na descrição das características das fases dos diários de itinerância apontados por Barbier (2002, p.132-143). Quadro elaborado pela autora deste trabalho em parceria com Vânia Rita de Menezes Valente e publicado no livro *Educação e tecnologia: construindo redes de produção e difusão do conhecimento*, 2010. Disponível em: <<http://www.pinauna.com.br/ebooks/educacaoetecnologias/livro.pdf>> Acesso em: 20 abril 2013.

PROUCA-Ba e os professores da escola.

Apesar de ter aberto e convidado os formadores e os professores para a construção conjunta do JP, a participação foi muito tímida. Nas conversas na escola, os professores relatavam que ficavam algumas horas navegando por ele, lendo tudo que era postado por mim, mas não deixavam nenhum comentário.

No decorrer do processo da pesquisa, apesar de um planejamento inicial para a sua produção, esse espaço foi se configurando e tomando diferentes rumos. A princípio, a escrita acontecia numa dimensão apenas informativa, mas aos poucos a reflexão foi emergindo. Além disso, como a pesquisa inicial seria apenas com o foco nas práticas autorais dos professores com o UCA, o meu JP centrou-se nas ações desenvolvidas nesse projeto. Assim, foi preciso retomá-lo e atualizá-lo, pois cheguei a pensar em não utilizá-lo mais como dispositivo de pesquisa, devido aos dilemas sobre o que poderia ou não ser publicado na rede por se tratar de uma pesquisa acadêmica. Por fim, decidi manter o espaço, optando em publicizar o que não comprometesse a minha privacidade e a dos professores e alunos da escola.

b) O Diário de Campo: anotações da itinerância

Como nos sugere Barbier (2007, p.134), o Diário de Campo, por não ter necessidade de ser publicado, diferente do Jornal de Pesquisa, pode ser constituído de referências múltiplas a acontecimentos, reflexões, comentários científicos ou filosóficos, devaneios e sonhos, desejos, poemas, leituras, palavras ouvidas, reações afetivas. Esse diário, que deve ser escrito diária e cronologicamente, conterà acontecimentos e lembranças que podem remontar a muitos meses ou anos, por fenômenos de ecos, de ressonâncias com os fatos do presente.

O meu Diário de Campo/itinerância foi utilizado como um bloco de apontamentos, no qual anotei meus sentimentos, pensamentos, meditações, retenções de teorias, de conversas, construções que dão sentido ao meu percurso de investigação. Nele, relato todo o meu processo de construção do conhecimento. Acredito que a escrita do Diário me possibilitou compreender meus atos falhos no trabalho da pesquisa e quais os investimentos que ali foram sendo elaborados. Nessa direção, Macedo afirma que, ao construir o seu diário de campo,

[...] o etnopesquisador reafirma definitivamente seu status de ator/autor – entra, por consequência, numa elaboração e numa construção do sujeito e do objeto – e passa por um trabalho de elaboração daquilo que nos constitui tanto em nível imaginário quanto real. Portanto, ao narrar despojada e minuciosamente seu vivido de pesquisador, o sujeito se constitui também. (MACEDO, 2006, p.134).

Diante do exposto, percebe-se a pertinência formativa do Diário de Campo, que, como mostra o referido autor, em alguns espaços de formação, toma feições que vão além da pesquisa, transformando-se num dispositivo significativo de autoformação. Assim, ia anotando tudo no meu Diário de Campo, um caderno que vivia em minhas mãos. Começava na sala de aula ou em algum outro espaço da escola, anotando a proposta da atividade da professora, apenas com tópicos curtos, pois não tinha tempo para desenvolvê-los, visto que não apenas observava as aulas, também participava das atividades junto com a professora. O processo formativo não era separado da pesquisa. Dessa forma, observava como os professores organizavam o espaço da sala de aula. Deixava algumas palavras-chave que me permitissem descrever as minhas percepções sobre os ocorridos, os dilemas e as dificuldades da professora, a participação e os silêncios dos alunos diante das atividades propostas, os pontos positivos, enfim, tudo que fosse referente aos modos de apropriação das tecnologias na sala de aula, aos indícios de autoria de cada professor nos seus atos de currículo.

2.5.3 Os Documentos do Processo de Criação dos Professores

Para compreensão da autoria dos professores, foram utilizados os documentos do processo de criação como dispositivos de análise. Tais documentos foram entendidos a partir da ótica de Salles (2004; 2008a; 2008b; 2010) e de Macedo (2006). Salles (2008a, p.28) afirma que os documentos dos processos criativos ajudam a compreender, “[...] no próprio movimento da criação, os procedimentos da produção, e, assim, entender o processo que presidiu o desenvolvimento da obra”. Para Macedo (2006), o documento como fonte de análise é qualquer expressão escrita dos sujeitos da pesquisa – redações, projetos, comunicações informais. O referido autor (2006, p.108), citando Blumer (1969), afirma que “[...] o documento é, na realidade, um ‘fixador de experiências’, como registro objetivo do vivido, principalmente tratando de documentos pessoais”.

Assim, no caso desta pesquisa, todos os registros deixados pelos professores foram importantes, pois apontaram informações significativas na ação criadora, visto que a obra – no caso, o ato de currículo, materializado na prática pedagógica – não é fruto de uma única ideia localizada em momentos iniciais do processo, mas disseminada em todo o percurso. Há criação em projetos, nos cadernos de anotações, diários, nas anotações em livros, rascunhos, portfólios, planos de aula, etc.

No primeiro momento, foi feito o levantamento dos documentos disponíveis do processo e/ou das praticantes professoras da pesquisa. A coleta desses documentos permaneceu aberta o tempo inteiro, pois sempre temos a possibilidade de encontrar outros no meio do processo de análise. No levantamento e seleção dos documentos de processo dos professores, foram utilizados: anotações verbais, rascunhos em agendas e cadernos, fotos, vídeos de suas aulas, transcrição de rodas de conversas, relatos de experiência em ambientes virtuais que fizeram parte do curso de formação do PROUCA-Ba. Vale ressaltar que alguns documentos foram construídos ao longo do processo da pesquisa-formação, outros já faziam parte do acervo pessoal dos professores.

É preciso estar claro que, como salienta Salles (2008b), não é possível analisar os documentos de forma isolada, pois a criação se dá nas relações dos acontecimentos de percurso, portanto o conceito de rede abrange características marcantes no processo de criação, tais como: simultaneidade de ações, ausência de hierarquia, não linearidade e intenso estabelecimento de nexos. Como afirma Salles (2008b), esse conceito reforça a conectividade e a proliferação de conexões, associadas ao desenvolvimento do pensamento em criação e ao modo como os artistas, em nosso caso, os professores, se relacionam com seu entorno, portanto à dinamicidade e à transformação.

Salles (2008a, p.65) alerta que “[...] é importante que os documentos estejam claros e que o crítico encontre a sua maneira de melhor manuseá-los. [...] o pesquisador [precisa] encontrar meios visuais de acessar seus documentos que viabilizem o estabelecimento das relações”. Nesta pesquisa, por exemplo, fiz cópia de algumas folhas de cadernos e agendas dos professores, escaneei outras para facilitar meu trabalho de análise, visto que “[...] folhear páginas de um caderno, por exemplo, na sequência que esse suporte direciona, não facilita, normalmente, esse olhar relacional, que não pode se limitar a qualquer ordenação, linearização ou hierarquização” (SALLES, 2008a, p.65). Mas não é uma maneira padrão de análise. Cada pesquisador encontrará sua forma de manuseio do material de acordo com suas necessidades e com as possibilidades dadas pelos documentos, portanto “[...] a organização do material é mediada pelo olhar do pesquisador [...], é o resultado de uma elaboração teórico-crítica”. (SALLES, 2008b, p.63). Para tal, o pesquisador precisa se embrenhar nos documentos de processo.

No segundo momento, na observação do material, o pesquisador deve estabelecer relações entre os diferentes documentos. Anotar as recorrências no modo de ação do sujeito estudado. Salles (2008a, p.68) afirma que “[...] são essas recorrências que vão levar o pesquisador para o recorte de sua pesquisa. A pergunta que deve guiar esse momento é: o que

esse material me oferece sobre o processo criativo do professor estudado? Que aspectos de seu processo criativo estão aqui evidenciados?”. A autora nos explica melhor como deve ser o trabalho:

Esse trabalho inicial com o dossiê exige uma fase de identificação da combinatória de deslocamentos, substituições, expansões e retrações que os documentos manifestam, a fim de assinalar e sistematizar o conjunto de operações genéticas (HAY, 1985) daquele processo. Este é apenas o preparo para a pesquisa, mas não é o suficiente, pois o crítico não apenas registra os aspectos singulares e/ou gerais observados nos documentos, ele entra no espaço da criação, buscam fragmentos do funcionamento do pensamento criativo, gestos que se repetem e que deixam emergir teorias sobre o ato criador. (SALLES, 2008a, p.68).

Como o interesse desta pesquisa foi, a partir dos documentos analisados, compreender o processo de criação das professoras, foram destacados, durante a análise, alguns aspectos mais recorrentes/exacerbados na obra dos sujeitos participantes do estudo.

2.6 OS DADOS DA PESQUISA: EMERGÊNCIA E COMPREENSÃO DAS NOÇÕES SUBSUNÇORAS

A compreensão/interpretação dos dados, na prática em etnopesquisa, se dá em todo o processo. Mas, em um dado momento do movimento da construção analítica, se forja um conjunto relativamente estável de conhecimentos – “um produto de final aberto”. É o momento de selecionar as partes da narração/descrição consideradas essenciais. Mas Macedo (2006, p.137) chama a atenção de que “[...] o propósito desse momento é distinguir – sem fragmentar e sem perder relações relevantes – o objeto da consciência, isto é, os acontecimentos, as pessoas, as ações ou os aspectos que constituem a experiência”. Assim, o pesquisador faz uma síntese das unidades significativas.

Para Ferrazo (2003), pensar o cotidiano e a pesquisa com o cotidiano, a partir de outras possibilidades, implica desprender-se da adoção de categorias e/ou estruturas de análise preestabelecidas:

De um modo geral, uma metodologia de análise a priori nega a possibilidade do “com”, do “fazer junto”. Resulta em uma metodologia que antecede, que pensa antes o que poderá acontecer. Possível, mas não passam de previsões, como as do tempo...

A identificação objetiva de “categorias” e/ou “temas” de análise dos cotidianos só é possível, só tem sentido em estudos e pesquisas “sobre” os cotidianos. Pesquisar “sobre” traz a marca da separação entre sujeito e objeto. Traz a possibilidade de identificarmos o cotidiano como objeto em si, fora daquele que o estuda, que o pensa ao se pensar. Traz a marca do singular, do identificável em sua condição de objeto.

Pesquisar “sobre” aponta a lógica da diferença, do controle. Resulta no

sujeito que domina, ou crê dominar, o objeto,. Um “sobre” o outro, que “encobre”, que se coloca “por cima” do outro sem entrar nele, sem o “habitar”. Pesquisar “sobre” sugere a intenção, de poder falar do outro a partir do outro, isentando-nos desse outro, colocando-nos separado desse outro. (FERRAÇO, 2003, [s.d]).

O que se pode verificar dessa argumentação acima é que falar de categorias e/ou estruturas de análise prévias para sistematizar os conhecimentos de algo que está em constante estado de atualização, efêmero, como o cotidiano, limita nossa análise, em decorrência das imposições dessa alternativa metodológica. Por outro lado, norteado pelos fundamentos da etnopesquisa, Macedo (2006) alerta que, na leitura interpretativa das informações, construídas no percurso da investigação, em várias oportunidades, aparecem significados e acontecimentos, recorrências, índices representativos de fatos observados, contradições e ambiguidades. Para o autor, em certo momento, aparece a necessidade de reagrupar as informações, no que ele denomina de noções subsunçoras, ou seja, “[...] as categorias analíticas –, que irão abrigar sistematicamente os subconjuntos das informações, dando-lhes feição mais organizada em termos de um *corpus* analítico escrito de forma clara” (MACEDO, 2006, p.138). O autor sinaliza que os grandes eixos daquilo que emergirá da análise e da interpretação podem estar contidos na origem das questões formuladas já na elaboração da pesquisa, mas as noções subsunçoras emergem a partir da imersão do pesquisador em campo.

Ao se referir à construção dessas noções, emergentes da competência teórico-analítica do pesquisador e da apreensão fina da própria realidade pesquisada, o autor citado alerta que ela deve conter uma capacidade ampla de inclusão, evitando-se a fragmentação das análises mediante o surgimento de diversas dessas noções.

Neste trabalho, essas ideias emergiram, principalmente, das narrativas dos praticantes (presenciais e *online*), além dos documentos analisados, dos processos de construção das práticas pedagógicas e dos conteúdos digitais elaborados pelos professores. Diversos meios, diferentes abordagens e fontes foram utilizados, visando compreender e explicitar o objeto de estudo. O olhar da pesquisadora voltou-se para o nascimento das noções referentes ao processo de criação/autoria dos professores no contexto da cibercultura, no tocante aos móveis, sentidos e redes de saberes entrelaçados neste processo.

Levando em conta toda a complexidade que envolve a análise desses dados, todas as informações, manifestações, os silêncios, as omissões levantados foram considerados para a compreensão do objeto, o que significa “[...] fazer uso da descrição como forma de estabelecer relações e se aproximar dos processos que se movimentam nesse contexto” (BONILLA, 2002, p.34). Essa é uma das características da pesquisa etnográfica, a ênfase no

processo, no que está acontecendo e não no produto, no resultado final. Além disso, nesse tipo de pesquisa, há uma “[...] preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca” (ANDRÉ, 2001, p.29).

Durante a análise dos dados, foi utilizada uma grande quantidade de informações descritivas: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos. Todos os dados foram reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais. Para tanto, foi elaborado um relatório como instrumento para sistematização dos dados, trazendo a descrição dos fatos, os registros das observações, as transcrições das conversas, as narrativas dos professores. Nesse relatório, procurei descrever densamente as situações, compreendendo, analisando e revelando os múltiplos significados, os movimentos que se constituem no processo, bem como estabelecer relações entre as dinâmicas, entre os contextos específicos e gerais, entre o todo e as partes, entre as bases teóricas e a realidade vivida no “chão” da escola. A *descrição densa*, conforme Geertz, citado por Macedo (2006, p.9), “[...] é um imperativo para a compreensão na perspectiva dos etnopsiquisadores”.

A partir dos dados que foram construídos ao longo da itinerância da pesquisa, deu-se início à sistematização e organização destes com o intuito de fazer emergir as respostas às questões iniciais. Assim, emergiram as noções subsunçoras, as quais foram reorganizadas em blocos temáticos.

É necessário ressaltar que, ao adotar os estudos sobre processo (SALLES, 2008b, p.117), optei como recurso metodológico básico o estabelecimento de relações, buscando os indícios da criação/autoria das professoras no conjunto dos documentos e na obra em si entregue aos seus alunos, visto que, por exemplo, um caderno ou um portfólio, “[...] se visto de modo isolado, perde seu valor heurístico, deixa de apontar para as descobertas de seu ato criador”. Os documentos se relacionam com outros, e só percebemos seu significado quando conseguimos estabelecer nexos entre eles. O importante é compreender o movimento do professor que o leva à obra, dentro de um contexto relacional.

Figura 3 - Procura-se professor-autor



PROCURA-SE PROFESSOR-AUTOR!

PRÊMIOS DE ATÉ R\$ 1.000

O projeto **Curta na Escola** convida a uma escrita de professores e alunos através do uso de prematadas salas estrategicamente localizadas em sala de aula.

Já são mais de 400 filmes no site para exibição gratuita e acompanhamento de professores, pedagogos, superintendentes e outros profissionais das diversas áreas de ensino.

Torne-se **Professor-Autor** escrevendo relatos de suas experiências com a exibição e participação de filmes da **Coleção Curta Na Escola - Literatura Brasileira**. O autor do **Melhor Relato** será premiado com R\$ 1.000, e o autor do **melhor relato parcerias** R\$ 500.

É a escola com maior número de relatos aprovados ganhará um PROJETO!

Sua participação é essencial para o sucesso do projeto - escreva relatos para mais detalhes!

 Curta mais filmes no Facebook, consulte o perfil de produtores como o DVD **Curta Curta na Escola** (V. 1)

www.curtanaescola.org.br






Fonte: <<http://www.curtanaescola.org.br/>> Acesso em: 13 jun. 2012

Torne-se Professor-Autor escrevendo relatos de suas experiências com a exibição dos filmes do **DVD Coleção Curta Na Escola – Literatura Brasileira** em salas de aula e concorra a prêmios de R\$ 1.000 e R\$ 500,00.

3 AS SOCIEDADES E SUAS FORMAÇÕES CULTURAIS: A RELAÇÃO COM AS TECNOLOGIAS, O CONHECIMENTO E A AUTORIA

Vivenciamos, atualmente, um período de aceleradas transformações sociais. As sociedades evoluem e se modificam ao longo do tempo, a partir do espaço onde existem, por influência de muitos fatores, a exemplo do conhecimento produzido e das tecnologias que lhe são próprias. Mas esses fatores não apenas influenciam as transformações sociais; eles são também influenciados e constituídos pela cultura e pela configuração social. Sociedade/cultura e tecnologia/produção de conhecimento contribuem na construção do curso da história, por meio de relações muito próximas, inter-relacionadas e complexas.

A ideia determinista de que as tecnologias causam impactos sociais, exclui o fato de que elas são criadas, desenvolvidas e aplicadas pela própria sociedade e, nesse processo criativo, há aprendizagens e transformações. Portanto, tecnologias não são agentes externos que simplesmente se instauram e transformam hábitos, comportamentos, culturas, relações econômicas de quem as vivencia, mas componentes da vida humana, presentes e condicionantes das suas próprias manifestações. Lévy (1999, p.22) defende o seguinte ponto de vista:

[...] a técnica é um ângulo de análise dos sistemas sociotécnicos globais, um ponto de vista que enfatiza a parte material e artificial dos fenômenos humanos, e não uma entidade real, que existiria independentemente do resto, que teria efeitos distintos e agiria por vontade própria. As atividades humanas abrangem, de maneira indissolúvel, interações entre: pessoas vivas e pensantes, entidades materiais naturais e artificiais, ideias e representações.

Portanto, as evoluções oriundas dos processos tecnológicos se refletem em todos os setores da sociedade, influenciando não apenas as relações entre os sujeitos, mas também destes com os saberes ali produzidos. No entanto, é importante salientar que as tecnologias condicionam, mas não determinam, as transformações sociais, na medida em que estas transformações também são originadas da criatividade, das iniciativas e necessidades no interior das relações. Nesse sentido, como afirma Castells (1999), o dilema do determinismo tecnológico é, provavelmente, um problema infundado, dado que a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas tecnologias. Dessa forma, há um movimento recursivo (MORIN, 2005b) nessas relações.

São apresentadas, aqui, as relações existentes entre tecnologia, conhecimento e autoria, em cada momento histórico, desde a Cultura oral até a Cibercultura, como forma de compreender o que é o autor e como se constitui a autoria no momento atual. Analisam-se as formações culturais de tais períodos, em seus princípios, sujeitos, tempos e espaços, com um

foco na mais atual. Não é intenção deste trabalho dar conta da amplitude das transformações que ora vivenciamos na sociedade, nem realizar uma análise em profundidade de tais fenômenos, mas apenas apontar alguns aspectos que estão relacionados com a construção de conhecimentos e a constituição da autoria nesse processo. Na busca de tal objetivo, inicia-se a discussão sob o enfoque de alguns conceitos de cultura.

Santaella (2003) analisa os sentidos de cultura em Raymond Williams (*Culture and Society*, (1780-1950) e afirma que alguns sentidos se associam a concepções humanistas e outros a concepções antropológicas. Nas concepções humanistas, considera-se que algumas atividades humanas são culturais e outras, não. Nessa linha, algumas pessoas têm mais cultura do que outras e algumas manifestações humanas são mais culturais do que outras. Já nas concepções antropológicas, não há essas distinções. Aqui a cultura considera todas as esferas da ação humana e é vista em suas múltiplas formas de manifestação. Assim, não há sociedades, pessoas ou atividades mais culturais do que outras; todas elas têm seu valor e relevância.

Essas concepções antropológicas, que fornecem a linha teórica deste texto, são mais alargadas e menos restritivas, pois incluem a atividade humana como um todo. Partem de um estudo do homem em suas necessidades biológicas, subjetivas, e suas formas simbólicas que revelam também o fato mítico, estético e social. Para Santaella, (2003, p. 31), “[...] a cultura é a parte do ambiente que é feita pelo homem. Implícito nisto, está o reconhecimento de que a vida humana é vivida num contexto duplo, o habitat natural e seu ambiente social”. Portanto, a cultura está na tradição, nos legados deixados pelo homem, nas relações entre os sujeitos e também nas suas relações com o seu ambiente natural. A cultura vai além dos fenômenos biológicos, incluindo todo o conjunto de costumes, valores, língua, ideias, conhecimento técnico, comportamento, hábitos, atitudes, vida material, artefatos, habitat, questões éticas de um grupo que são característicos de uma sociedade.

Laraia (2009, p.49) afirma que a cultura é “[...] um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica de gerações anteriores”. A transformação é gradativa, a partir de um processo criativo de produção de conhecimento ao longo do tempo. Não simplesmente se substituem, mas de alguma forma levam consigo elementos das gerações antecedentes na sua composição. Apesar de diferentes, as diversas formações culturais, ao longo da história, foram paulatinamente se misturando, se hibridizando e se constituindo sem que umas deixem de existir em detrimento das demais. O autor afirma ainda que esse processo de composição e transformação pode ser limitado ou estimulado, a depender das relações entre o sujeito criativo e as diferentes formações culturais. Quando essas relações são estimuladas, o sujeito

inova e cria a partir do seu acesso ao patrimônio cultural já existente.

A cultura, o repertório de conhecimentos e experiências que a constituem adquirem papel fundamental no processo criativo. Dessa forma, para o autor supracitado, “[...] não basta a natureza criar indivíduos altamente inteligentes, isto ela faz com frequência, mas é necessário que coloque ao alcance desses indivíduos o material que lhes permita exercer a sua criatividade [...]” (LARAIA, 2009, p.46). Portanto, para que os sujeitos tornem-se criativos, é preciso ter acesso ao conhecimento acumulado e contato com diferentes grupos sociais e culturais. No caso do professor, é então fundamental que ele possa acessar informações de todo tipo, familiarize-se com diversas formas de linguagem, compreenda o processo histórico que configura a cultura da qual faz parte, relacione-se socialmente, comunique-se e receba comunicações incessantemente. É relevante, enfim, que ele vivencie plenamente a sua cultura, compreendendo-a, contribuindo assim, criativamente, para as suas transformações.

Esse processo criativo de produção e compartilhamento de conhecimentos, que requer elementos da cultura, mas que também contribui para a sua transformação, é o constituinte da autoria. É a atividade do sujeito que, ao dar sentido às informações, transforma-as, construindo conhecimento. Ao contrário, temos como consumo de informação a atividade do sujeito que se utiliza do conhecimento já existente, sem transformá-lo, apenas o reproduzindo.

Na busca da compreensão sobre concepções e práticas da autoria no momento da Cibercultura, faz-se necessário inserir uma breve síntese de como ela foi vivenciada em cada período sócio-histórico, considerando as relações entre sociedades, formações culturais e tecnologias. Santaella chama a atenção de que as divisões das eras culturais – oral, escrita, impressa, mídias de massa, mídias, cibercultura ou cultura digital – estão pautadas na certeza de que os meios de comunicação, dos mais antigos aos mais atuais, embora não passem de canais de transmissão de informação, os tipos de signos e linguagens que por eles circulam, os tipos de mensagens geradas e as variadas formas de comunicação que possibilitam “[...] são capazes não só de moldar o pensamento e a sensibilidade dos seres humanos, mas também de propiciar o surgimento de novos ambientes socioculturais” (SANTAELLA, 2003, p.13).

A autora prefere chamar essas eras sociais de formações culturais, para não deixar a impressão de que são períodos lineares; pelo contrário, “[...] há sempre um processo cumulativo de complexificação, ou seja, uma formação comunicativa e cultural vai se integrando à anterior, provocando nela reajustamentos e refuncionalizações” (SANTAELLA, 2003, p.13).

É importante chamar a atenção para essa sincronicidade das formações culturais, para evitar que as tecnologias mais recentes, por estarem em evidência, nos ceguem para a presença de formações culturais anteriores ou ainda vivas, além de nos ajudar “[...] a compreender o crescimento da complexidade das linguagens e culturas humanas, ou seja, a espessura tempo-espacial que é fruto das misturas cada vez mais intrincadas de formações culturais passadas sob contínua transformação no presente” (SANTAELLA, 2010, p.18). Nesse panorama tecnológico, as mídias, as linguagens e as formações socioculturais que dele se originam criam perfis cognitivos, por um lado diferenciados, por outro, indissociáveis.

Primo (2008), ao analisar as diferentes fases do desenvolvimento tecnológico, revela as mudanças que as tecnologias sofreram com o tempo e como elas mesmas transformaram o seu tempo. Para mostrar esse processo recursivo, o autor se baseia em Lemos (2002) e remonta a três períodos históricos, a saber: a fase da indiferença (até a Idade Média), a fase do conforto (Modernidade) e a fase da ubiquidade (Pós-modernidade). Cada fase contém suas características, conforme a lógica do ser e estar em seu momento histórico. As tipificações oriundas de cada período são analisadas, mas, para os interesses deste trabalho, enfocamos os argumentos dos referidos autores quanto ao conhecimento, à autoria, à educação e aos processos midiáticos. Buscou-se estabelecer um diálogo articulado com os escritos de outros teóricos, principalmente Santaella (2003; 2007) e Lévy (1997; 1999), que se debruçaram sobre os estudos relacionados à temática.

3.1 DA SOCIEDADE DA CULTURA ORAL PRIMÁRIA À SOCIEDADE DA CULTURA DAS MÍDIAS

A primeira fase descrita por Primo (2008) é a da indiferença, que coincide com as sociedades anteriores ao aparecimento da escrita, denominadas sociedades orais. Lemos (2002) afirma que, nesse período, o olhar voltado para a técnica aproxima-se da indiferença. As metáforas que a representam revelam o caráter mágico e divino que imperam na época: a cruz, o céu, o totem, as trevas e a espada. Ciência e religião, arte e mito estão indissociados. O conhecimento é um dom concedido por Deus. A concepção de autoria deriva da ideia de revelação divina, que obedece a uma visão hierárquica, de saber herdado e retransmitido. Os textos eram anônimos. Não havia uma necessidade de conhecer o autor para garantir sua autenticidade.

Nessas sociedades, o saber prático, mítico, ritual e social era encarnado pela comunidade viva, podendo ser dito, então, que quando um velho morria, uma biblioteca se

queimava. Cada sujeito social podia ser considerado “autor”, pois, em cada narrativa, marcas pessoais eram impressas. Conforme Primo (2008, p.55), o intercâmbio de saberes dependia da oralidade e “[...] os ritos e mitos funcionavam como formas narrativas para a perpetuação e propagação de conhecimentos de geração em geração”. Na cultura oral, a memória era a forma utilizada pelos indivíduos para preservação e disseminação da cultura. Assim, quase todo o edifício cultural estava fundado sobre as lembranças dos indivíduos. Nessas sociedades sem escrita, como nos mostra Lévy (1993, p.78), “[...] a produção de espaço tempo está quase totalmente baseada na memória humana associada ao manejo da linguagem”.

Conforme o apontado por Ong (1998), para a retenção e recuperação do pensamento era preciso adotar padrões mnemônicos, para posterior repetição oral. Assim, a aprendizagem se dava através da memorização, da reprodução de crenças e mitos, do relato de atividades e de histórias contadas. O conhecimento reproduzido, mesmo com alterações sofridas no decurso da narrativa, continuava a se propagar e perpetuar e trazia em seu bojo uma moral e as suas decorrentes punições (PRIMO, 2008).

A educação dos mais jovens ocorria no seio da própria família, na convivência informal e em contatos com os sábios da comunidade. Mais tarde, passou a acontecer em instituições religiosas. Os professores, de um modo geral, eram membros do clero. As tradições orais sobreviviam através de relatos e, muitas vezes, eram atualizadas pela criatividade, que reinventava ações gravadas na memória (PRIMO, 2008). Da Idade Média à época moderna, não havia preocupação com a originalidade, “[...] seja porque era inspirada por Deus: o escritor não era senão o escriba de uma palavra que vinha de outro lugar. Seja porque era inscrita numa tradição, e não tinha valor a não ser o de desenvolver, comentar, glosar aquilo que já estava ali” (CHARTIER, 1998, p.31). Logo, por ser uma concepção divina, o conhecimento era tido como verdadeiro e inquestionável.

Portanto, a originalidade narrativa não se dava na construção de novas histórias, mas na interação com sua audiência na época. A obra estava em processo contínuo de criação. A autoria estava na criatividade do contador das histórias, como aponta Primo (2008, p.54), sendo que “[...] a cada narração, deve-se dar à história, de uma maneira única, uma situação singular, pois nas culturas orais o público deve ser levado a reagir, muitas vezes intensamente”. Com as fórmulas e os temas anteriormente modelados, competia ao autor a atualização do conteúdo através de suas marcas gestuais e expressivas singulares. Nos primórdios das culturas orais, os indivíduos “[...] aprendem ouvindo, repetindo o que ouvem, dominando profundamente provérbios e modos de combiná-los e recombina-los, assimilando outros materiais formulares, participando de um tipo de retrospectiva coletiva” (ONG, 1998,

p.17).

No tocante à distribuição geográfica, o saber adquirido pelas pessoas estava muito relacionado ao lugar onde viviam. O conhecimento produzido ficava em um espaço físico determinado, pois a transmissão dependia da coincidência geográfica. Para a interação com muitas pessoas, o arauto precisava dominar a projeção de voz. Quando se tratava da propagação de notícias e mensagens para lugares mais longínquos, era necessário realizar um trajeto a pé, a cavalo ou por intermédio de alguma embarcação, ou até mesmo de um pombo-correio (PRIMO, 2008).

Após esse período da oralidade primária e com o incremento da escrita, alguns autores, como Lévy (1997), afirmam que essa nova forma de comunicação inaugurou um segundo polo do espírito humano. Sua relevância é marcada pela difusão de informações e a construção de conhecimentos.

Com a escrita abordamos aqueles que ainda são os nossos modos de conhecimento e estilos de temporalidades majoritários. O eterno retorno da oralidade foi substituído pelas longas perspectivas da história. A teoria, a lógica e as sutilezas da interpretação dos textos foram acrescentadas às narrativas míticas no arsenal do saber humano. [...] o alfabeto e a impressão, aperfeiçoamentos da escrita, desempenharam um papel essencial no estabelecimento da ciência como modo de conhecimento dominante. (LÉVY, 1997, p.87).

Com a escrita, houve um distanciamento entre o discurso e seu autor. O escrito não depende de correspondência no espaço e no tempo para ser acessado. Pode ser lido em contextos diferentes, sem que necessariamente haja a figura de um mediador humano para transmitir a mensagem. Esse mediador oral, muitas vezes, adaptava a narrativa ao contexto de quem ouvia: seus interesses, conhecimentos, linguagem, localização no tempo. Já com o material escrito, essa adaptação fica mais restrita, e o receptor pode compreender ou não a mensagem. “Por estar restrita a uma fidelidade, a uma rigidez absoluta, a mensagem escrita corre o risco de tornar-se obscura para seu leitor” (LÉVY, 1997, p.89).

Essa dificuldade de entendimento de uma mensagem, por parte do receptor, fora de seu contexto vivo de produção, facultou o desenvolvimento das artes de interpretação, da tradução, de toda uma tecnologia linguística (gramáticas, dicionários, etc.). Portanto, “[...] do lado da emissão, foi feito um esforço para compor mensagens que pudessem circular em toda a parte, independente de suas condições de produção, e que, na medida do possível, contêm em si mesmas suas chaves de interpretação, ou sua ‘razão’” (LÉVY, 1999, p.114). Com a descontextualização dos discursos – situação própria da cultura da escrita –, o domínio englobante do significado, a pretensão ao “todo”, a tentativa de instaurar em todos os lugares

o mesmo sentido (ou, na ciência, a mesma exatidão) encontram-se, para Lévy (1999), associados ao universal.

Ramal (2002) observa que, em lugar do eterno retorno das narrativas orais, a escrita traz consigo o sentido de linearidade. Ela segue nos mostrando que a memória de um povo não cabe mais apenas em contos, mas passa a ser expressa em diferentes documentos, registros históricos, datas, arquivos. Tudo começa a ser inscrito no tempo; “[...] à lógica da justaposição, própria da oralidade primária, contrapõe-se a lógica do encadeamento. A autoridade do autor sem a obra material (narrador) contrapõe-se à autoridade da obra sem necessidade da presença do autor” (RAMAL, 2002, p.42). Assim, o texto fala por si mesmo, sem a mediação do narrador.

O conhecimento passou a ser registrado e compartilhado por meio de suportes escritos, e a religião então pôde sistematizar seus cânones em textos sagrados, como o Corão e a Bíblia. Todo esse material foi difundido com a imprensa e, assim, a figura do mensageiro cedeu espaço a pessoas especializadas no estudo dessas obras, como os sábios e cientistas. Nesse momento, vive-se outro tipo de relação com o saber. Apesar de ainda continuarem existindo as sociedades ágrafas, essa relação, na maioria das comunidades, foi se construindo também por meio da escrita e do livro. Na sociedade da escrita, conforme Lévy (1999, p.163), “[...] o livro foi único, indefinidamente interpretável, transcendental, supostamente contém tudo: Bíblia, o Corão, os textos sagrados, os clássicos, Confúcio, Aristóteles...”. Contudo, nem todos tinham acesso à habilidade da leitura; com a popularização dos textos escritos, mensagens descontextualizadas e até ambíguas começaram a surgir. A interpretação dos textos e sua transmissão por especialistas passa a ser de fundamental importância.

De geração em geração, a distância entre o mundo do autor e o do leitor não para de crescer, é novamente preciso reduzir a distância, diminuir a tensão semântica através de um trabalho de interpretação ininterrupto. A oralidade ajustava os cantos e as palavras para conformá-los às circunstâncias, a civilização da escrita acrescenta novas interpretações aos textos, empurrando diante de si uma massa de escritos cada vez mais imponente. (LÉVY, 1997, p.90).

O advento da escrita e da imprensa e as transformações sociais, econômicas e culturais da época originaram a fase que Primo (2008) descreve como a fase do conforto, correspondente à Modernidade. Conforme ressalta o referido autor, inspirada pela obra de Descartes, a Modernidade “[...] passa a abordar o conhecimento como um processo que deve ser desenvolvido a partir da dúvida eterna [...] se até então a tradição não deveria ser desafiada, a partir de agora a verdade deve ser buscada desde a análise sistemática e metódica dos fenômenos” (PRIMO, 2008, p.57).

As metáforas aqui remetem a um mundo dessacralizado, mecânico, como um grande relógio; e também a uma perspectiva linear de conhecimento, como uma escada. Reina aqui a concepção de que o saber produzido cientificamente, por especialistas, é a verdade absoluta. A figura do especialista, do sábio, ganha força: “[...] a partir do século XVII, aparece a figura do pesquisador profissional e organiza-se a ideia de pesquisa” (PRIMO, 2008, p. 57). É a era da ciência, dos cientistas e do saber que se alcança progressivamente. Como nos informa ainda o autor, se antes, as determinações da natureza deveriam ser obedecidas e explicadas pela vontade, assim como a eventual cólera da natureza só poderia ser explicada pela vontade e insatisfação das forças do além, o homem moderno passa a estudá-la para poder dominá-la.

O saber científico é simplesmente reproduzido nas escolas, que se organizam em séries onde as informações são apresentadas inicialmente em formas mais simples e depois em formas mais complexas, como se estivesse subindo os degraus de uma escada, que levam para um progresso. A autoria é então algo restrito ao domínio de especialistas e desestimulada nas escolas. Os textos devem ser compreendidos pelos alunos para encontrar as respostas corretas ou já esperadas. Não se espera uma construção crítica e reflexiva do conhecimento, mas tão somente a reprodução dos conteúdos. A essa forma limitada de leitura, na qual na maioria das vezes uma única voz é ouvida, sem a existência do diálogo, pode-se denominar de monologismo (RAMAL, 2002).

De um modo geral, tanto no passado quanto no presente (ainda em muitos estabelecimentos de ensino), a escola não se constitui em espaço libertador no que diz respeito à formação de leitores e autores, mesmo com a ocorrência de amplos debates propondo novos paradigmas nas últimas décadas, nos diversos espaços de prática e de formação docente. Apesar disso, “[...] o sistema educacional da modernidade é também marcado pela perspectiva transmissionista de comunicação, o mecanicismo, e – por que não? – pelo modelo industrial”. (PRIMO, 2008, p.60).

A autoria do professor é relegada, em favor do livro didático. Diferentes pesquisas sinalizam que esse é o cenário presente na maioria das escolas, a exemplo do trabalho *Autoria sob a materialidade do discurso*, de Márcia Fortunato (2003). A pesquisadora ressalta que o livro didático, na edição produzida especificamente para esse profissional, já traz prontas as respostas que se deve esperar dos alunos ou as respostas que devem ser ensinadas para todas as questões que o livro propõe. Assim, “[...] como principal instrumento do professor, o livro didático tem sido sua libertação e sua clausura. Liberta-o da tarefa de programar, de definir objetivos, escolher textos, criar exercícios, estabelecer sequências didáticas, enfim das tarefas próprias de sua função” (FORTUNATO, 2003, p.140); por outro lado, ao eliminar ou

substituir a autoria docente, impede o professor de pensar, de criar, de atuar a partir da realidade que convive, de exercer plenamente as suas atribuições.

Portanto, onde não há espaço para as subjetividades, abertura para que os sujeitos deixem suas marcas, não há autoria. Mas, concordando com a referida autora, consideramos que o livro didático é um dos instrumentos fundamentais de aprendizagem na sala de aula. O que queremos evidenciar “[...] não é com relação à existência do livro didático, mas com relação à cultura de que é produto e meio, que supõe uma atitude de submissão a modelos, de passividade diante do saber, de entendimento implícito de que o autor do livro é depositário do saber” (FORTUNATO, 2003, p.140). Nessa relação, o professor detém o saber que já vem pronto, e o estudante é apenas um interlocutor passivo que deve receber a instrução, configurando-se a “educação bancária” (FREIRE, 2005).

A cada nova tecnologia que é introduzida na sociedade, novos hábitos e comportamentos, outras formas de se informar e se comunicar vão se instaurando, se mesclando às anteriores. Assim como a escrita e a imprensa conseguiram subverter a noção de tempo e espaço própria das sociedades da cultura oral, para fazer com que as ideias circulassem em diferentes lugares e entre diferentes pessoas, independente de posição geográfica ou espacial, a evolução das técnicas de impressão e de gravação mudou nossa forma de lidar com a produção cultural. PRIMO (2008), citando Thompson (1998), afirma que os modernos meios de comunicação permitiram que a circulação de informações se desvinculasse do ambiente físico e temporal e as interações dialógicas a distância foram potencializadas pelos sistemas de correio, telégrafo e telefone.

Entretanto, o grande salto nas formas de comunicação da sociedade moderna foi referente às mídias de massa. Lemos e Lévy (2010) revelam que tais mídias surgem a partir do século XVI e influenciam a formação da opinião do público, tendo como primeiro veículo a imprensa e, mais tarde, os meios audiovisuais, como o rádio e a televisão. Santaella (2003) observa que, na cultura de massas, os indivíduos constituíam-se massas, porque apesar de não estarem dividindo o mesmo espaço físico, nem compartilharem contextos similares de vida, adquiriam experiências similares através dos meios de comunicação. Havia uma “[...] homogeneização da informação, veiculada pelos meios de massa, em uma faixa repertorial que é nivelada para um receptor médio abstrato” (SANTAELLA, 2003, p.124). Nesse contexto, não há nem uma escolha da informação que o receptor gostaria de receber, a menos que mude de canal, nem uma permissão para a intervenção na mensagem. Ele é apenas consumidor de informações.

Para Lévy (1999, p.116):

As mídias de massa: imprensa, rádio, cinema, televisão, ao menos em sua configuração clássica, dão continuidade à linhagem cultural do universal totalizante iniciado pela escrita. Uma vez que a mensagem midiática será lida, ouvida, vista por milhares ou milhões de pessoas dispersas, ela é composta de forma a encontrar o “denominador comum” mental de seus destinatários. Ela visa os receptores no mínimo de sua capacidade interpretativa.

Por volta dos anos 80 do século XX, comenta Santaella (2007), em decorrência do aparecimento de equipamentos e dispositivos como as fotocopiadoras, o controle remoto, o videogame, os videocassetes com as possibilidades de gravação de vídeos, e, junto com tudo isso, a expansão das videolocadoras com disponibilização de filmes, emerge a cultura do disponível e do transitório. Essas emergências permitiram a mistura entre os meios de comunicação e as linguagens que neles circulam, multiplicando as mídias. Essa nova lógica cultural é chamada pela autora de cultura das mídias.

Santaella (2007, p.125) ressalta que todas essas tecnologias, equipamentos e linguagens têm como característica principal “[...] permitir a escolha e o consumo mais personalizado e individualizado das mensagens, o oposto do consumo massivo”, o que conseguiu arrancar “[...] o receptor da inércia da recepção de mensagens impostas de fora e começaram a treiná-lo para a busca da informação e entretenimento que deseja encontrar”. São esses processos comunicativos que a autora considera como constitutivos de uma cultura das mídias. Os processos de recepção que essas mídias produziram na sociedade, refere a autora, impulsionaram a incorporação dos meios digitais no cotidiano de seus usuários, cuja marca está na busca dispersa, individualizada da mensagem. É o ponto de transição para a cibercultura.

3.2 A CIBERCULTURA

A utilização das novas tecnologias afeta a todos na atualidade. Surgiram novos modos de transmitir, receber e conservar a informação, e a cultura é influenciada por esse mundo dinâmico, virtual em rápida mutação. A transmissão do saber se modifica, e a forma de difusão da informação, ao longo dos anos, revela a influência que a cultura sofre em cada período. Além da pluralidade das informações, estas são de fácil acesso, produzidas e divulgadas com maior facilidade pela sociedade.

As linguagens e os signos que circulam pelos ambientes virtuais permitem materializar as diferentes formas de expressão, aproximando as pessoas, por mais distante

geograficamente que se encontrem, rompendo com as sensações de frieza e de superficialidade que, acredita-se, são próprias das relações virtuais, por serem mediadas por uma máquina. Os textos se transformam em hipertextos interativos, conectados, que são revertidos, reatualizados e fragmentados em novo contexto, por uma nova comunidade, por diferente autoria.

No regime clássico da escrita, o leitor encontrava-se condenado a reatualizar o contexto a um alto custo, ou então a restabelecê-lo a serviço das igrejas, instituições ou escolas, empenhadas em ressuscitar e fechar o sentido. Hoje, tecnicamente, devido ao fato da iminente colocação em rede de todas as máquinas do planeta, quase não há mais mensagens “fora do contexto”, separadas de uma comunidade ativa (LÉVY, 1999, p.118).

Ramal (2002) afirma que o hipertexto digital é a melhor metáfora e das maiores experiências para ilustrar a articulação entre obra/textos/leitor/autor. Embora essa interação não se limite apenas às redes digitais, é onde se pode colocá-lo em maior evidência, por proporcionar uma experiência tecnológico-cultural que mais potencializa “[...] a intertextualidade, a polifonia e o dialogismo. Permanentemente disponível para ser, de novo tecido a qualquer momento por leitores de qualquer parte da imensa rede digital, o hipertexto já é, desde a sua concepção, uma reunião de vozes” (RAMAL, 2002, p.123).

Ainda a referida autora infere que, diante das possibilidades do digital em rede, da leitura e escrita hipertextual, se faz necessário repensar outro conceito de autoria, “[...] coerente com a dinâmica da linguagem, com o conceito de polifonia e com a dimensão intersubjetiva que permeia e constitui também a nossa subjetividade, neste momento, a noção de propriedade sobre o texto, é definitivamente transformada” (RAMAL, 2002, p.124). O texto eletrônico não exhibe delimitações visíveis, mas uma mixagem de textos; a tela informática é uma nova “máquina de ler”, onde há uma reserva de informação pronta para passar por seleção, aqui e agora, para um leitor particular:

Com a revolução eletrônica, as possibilidades de participação do leitor tomam novas dimensões. Não apenas no hipertexto mental, mas mesmo na tela podemos agir sobre as palavras, propondo diferentes enunciações. Cada navegação é um percurso único, pessoal, na maioria das vezes impossível de reconstituir. Não apenas se lê, mas é permitido opinar, emitir juízos, escolher percursos. (RAMAL, 2002, p.124).

Nesse novo contexto, o universal não se articula mais sobre o fechamento semântico exigido pela descontextualização, da forma como existia na cultura da escrita estática. Pelo contrário, como afirma Lévy (1999), esse universal não totaliza mais pelo sentido, ele conecta pelo contato, pela interação de todos. Com as potencialidades de comunicação e

interatividade, uma nova ecologia das mídias foi se organizando ao redor do ciberespaço. Esse universal, “[...] dá acesso a um gozo do mundial, à inteligência coletiva enquanto espécie. Faz com que participemos mais intensamente da humanidade viva, [...] com a multiplicação das singularidades [...] Quanto mais o novo universal se concretiza ou se atualiza, menos ele é totalizável” (LÉVY, 1999, p.120). Esse autor fala ainda em universal sem totalização. A rede universaliza sem totalizar, pois não unifica nem homogeneiza, mas estreita laços que se compõem com as diferenças.

Concebendo o ciberespaço como um local de relação social, de criação de conhecimento, um espaço do saber, mais do que como um cenário de mera troca de informações, Lévy (2003), na sua obra *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*, afirma que não tratamos somente do conhecimento científico, mas também de espaços de convivência e do pensamento coletivo que poderiam organizar a existência e a sociabilidade das comunidades humanas. Segundo o mesmo autor, com o crescimento do ciberespaço, um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores – denominado de cibercultura – passou a se desenvolver.

Para Lemos (2003), a cibercultura é um conjunto tecnocultural que emerge no século XX, impulsionado pela sociabilidade pós-moderna na nova relação entre tecnologias digitais (ciberespaço, simulação, tempo real, processos de virtualização etc.) e o surgimento das redes telemáticas mundiais – “[...] uma forma sociocultural que modifica hábitos sociais, práticas de consumo cultural, ritmos de produção e distribuição da informação, criando novas relações no trabalho e no lazer, novas formas de sociabilidade e comunicação social” (p.22). A emergência da cibercultura implicou novos sentidos da tecnologia a partir do surgimento do paradigma informacional, o qual “[...] instaura a passagem do modelo industrial (material, energético) para o informacional (eletrônico-digital)”. (LEMOS, 2003, p.22).

Esta cultura, que tem as tecnologias digitais como condicionantes de novas formas de veiculação da informação, apresenta como características a criação de grupos de trabalhos virtuais, interações diversas dos cibercibers (os que transitam pelo ciberespaço, lendo e escrevendo) em seus mundos virtuais, e comportamentos sociais e culturais diferentes. Conforme observa Santaella (2007), nesse momento histórico, vive-se a cultura do acesso e da ubiquidade. Essa é a última das grandes fases do desenvolvimento tecnológico na sociedade, conforme aponta Lemos (2002), que corresponde à época pós-moderna.

Santaella (2007, p.128) ressalta que o aspecto fundamental para se compreender a complexidade da cultura contemporânea encontra-se no caldeirão de misturas e hibridações que a caracterizam, visto que “[...] todas as formas de cultura, desde a cultura oral até a

cibercultura hoje coexistem, convivem e sincronizam-se na constituição de uma trama cultural hipercomplexa e híbrida”. Como a autora exemplifica:

[...] a cultura oral que ainda persiste com força indiscutível, intensificada pela sua integração nos meios audiovisuais, principalmente o cinema e a televisão; a escrita, que se evidencia na multiplicidade das manifestações dos tipos gráficos e do design; a cultura impressa, que povoa as bibliotecas e os quiosques com suas profusões de manchetes e capas coloridas, fisgando a atenção de transeuntes apressados; a cultura de massas, que, longe de perder o seu poder, aprendeu a conviver com as suas competidoras, tanto a cultura das mídias, que é a cultura do disponível, quanto a cibercultura, que é a cultura do acesso. Todas essas formações culturais coexistem num jogo complexo de sobreposições e complementaridades. (SANTAELLA, 2007, p.129).

A explicação dada por Santaella para a coexistência das formações culturais é o fato de que a cultura humana existe num *continuum*; ela é cumulativa, não no sentido linear e sim através de uma interação intensa de tradição e mudança, persistência e transformação. Nessa direção, ela lembra que os meios de produção cultural artesanais não desapareceram para ceder lugar aos meios de produção industriais; a pintura não desapareceu com o surgimento da fotografia; a imprensa aumentou a produção do livro; o livro não desapareceu com a explosão do jornal, nem vai desaparecer com a efervescência da mídia eletrônica; o que acontece, no máximo, é a mudança de suporte; o vídeo não desaparecerá em função da hipermídia, e assim por diante.

A cultura de cada período revela determinada técnica. Assim sucede com as mídias digitais que transitam na cibercultura, agora com aparelhos móveis que disponibilizam acesso à Internet e redes sociais. Apesar de as redes virtuais e todas as mídias difundirem comportamentos, valores e atitudes, a cultura é continuamente refeita e redefinida pela comunidade, o que significa o envolvimento prático dos membros da coletividade. Cabe ressaltar que a cultura mundializada não é sinônimo de homogeneidade; está imbuída de suas singularidades, a partir do momento em que cada civilização corresponde a uma territorialidade e tem sua própria identidade, formação cultural preexistente, num mundo globalizado.

Segundo Santaella, percebe-se a convergência das mídias no ciberespaço, coexistindo com as culturas de massas e com as culturas preexistentes. Este aqui e agora proveniente da cibercultura proporciona a exacerbação de uma complexa rede de produção e circulação de bens simbólicos na pós-modernidade. “À maior produção soma-se a abertura para a cultura do outro, próximo ou distante, levando à mistura e sincretismo das culturas” (SANTAELLA, 2007, p.130).

Essencialmente, esta formação sociocultural rompe com a dinâmica informacional baseada na relação “um para todos” – onde apenas um emite e o outro recebe a mensagem –, potencializando a troca “todos para todos” – onde todos podem ser autores e coautores das mensagens, quase em tempo real, independente de distribuição geográfica e da diferença de horários, como apontado por Lévy (1999). É a abertura para que cada indivíduo seja, ao mesmo tempo, emissor e receptor de informações e sentidos.

Primo (2008, p.61), a partir das ideias de Michel Maffesoli (2006), ressalta que “[...] o sujeito pós-moderno caracteriza-se pelo hedonismo e pela importância que dá à identificação no coletivo (o que se opõe ao individualismo, típico da modernidade)”. Ele destaca que, ao contrário da moral punitiva moderna, o sujeito quer “[...] vibrar em comum, sentir em uníssono, experimentar coletivamente, tudo o que permite a cada um, movido pelo ideal comunitário, de sentir-se daqui e em casa neste mundo” MAFFESOLI (2006) citado por PRIMO (2008, p.61). É nesse cenário que se constitui a principal metáfora desta época – a rede. Tudo está em estado de interconexão: pessoas, espaços, objetos sociotécnicos.

Conforme Castells (2001), essas tecnologias, por favorecerem novas formas de acesso à informação, como a navegação por hipertexto, permitem a expressão cultural de todos os povos em torno do caleidoscópio de um hipertexto eletrônico global. A flexibilidade da Internet contribui para a diversidade de expressões. Independente de tempo e espaço, experiências coletivas e mensagens compartilhadas – ou seja, a cultura enquanto meio social – são largamente capturadas por esse hipertexto. Primo (2008) ressalta que a visão pós-moderna de conhecimento passa a valorizar o trabalho construído coletivamente; a imagem de um gênio individual e a ênfase no esforço próprio eram características da modernidade. Dessa forma, “[...] o homem pós-moderno, por seu turno, não apenas busca no grupo a sua satisfação, mas também reconhece nas equipes e no processo coletivo uma forma de compartilhar informações e resultados” (PRIMO, 2008, p.61).

Castells (1999) esclarece que a lógica das redes, baseada no informacionalismo, muda a noção de espaço e tempo na sociedade contemporânea, devido a uma nova forma espacial característica das práticas sociais, que ele denomina espaço de fluxos. Por espaço de fluxos ele entende a organização material das práticas sociais de tempo compartilhado, que funcionam por meio de fluxos de informações no ciberespaço. Esse espaço de fluxos domina o território e se relaciona com outro espaço, o espaço de lugares físicos da cidade (*shopping centers*, praças, escolas, ruas etc.).

Nessa rede, não há a existência de um lugar por si mesmo, já que suas posições são definidas por fluxos, “[...] conseqüentemente a rede de comunicação é a configuração espacial fundamental: os lugares não desaparecem, mas sua lógica e seu significado são absorvidos na rede” (CASTELLS, 1999, p.502). Segundo o autor citado, essa infraestrutura tecnológica que constrói a rede define o novo espaço, como as ferrovias definiam as “regiões econômicas” e os “mercados nacionais” na economia industrial. O espaço de fluxos, com todas as suas redes de interações, possibilitadas pelas tecnologias da informação e comunicação, faculta novas relações sociais e culturais.

Sob esse prisma, Bauman (2001) utiliza a metáfora da “liquidez”³⁴ para explicar essa evolução histórica. A partir dessa metáfora, o autor considera o momento histórico anterior à chegada da cibercultura como a era dos sólidos. Nesse período, havia uma lealdade à tradição, aos direitos costumeiros e às obrigações, que amarravam pés e mãos dos indivíduos, impedindo-lhes seus movimentos e novas iniciativas. Hoje, com os espaços de fluxos emergentes dessa cultura, vivemos a era dos líquidos, um momento de reestruturação, sem nenhuma manutenção da forma, visto que “[...] manter os fluidos em uma forma requer muita atenção, vigilância constante e esforço perpétuo – e mesmo assim o sucesso do esforço é tudo menos inevitável” (BAUMAN, 2001, p.14-15).

Em um estágio passado, na chamada era dos sólidos, Bauman reflete que tudo (empregos, relacionamentos etc.) se encontrava em permanente estado de enraizamento. Nas considerações que tece sobre transformações nas relações sociais, o tempo aparece entre as circunstâncias que tornam as mudanças mais evidentes. As mudanças sociais e humanas representam uma ruptura no modelo de produção moderno (fordista), incidem na transição da modernidade sólida para a modernidade líquida e constituem a transformação do capitalismo “pesado” no capitalismo “leve”.

Em seu estágio pesado, o capital estava tão fixado ao solo quanto os trabalhadores que empregava. Hoje o capital viaja leve – apenas com a bagagem de mão, que inclui nada mais que pasta, telefone celular e computador portátil. Pode saltar em qualquer ponto do caminho, e não precisa demorar-se em nenhum lugar além do tempo que durar sua satisfação. (BAUMAN, 2001, p.70-71).

³⁴ Bauman sinaliza que os fluidos, diferente dos sólidos, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Ele afirma que, ao descrever os sólidos, se pode ignorar inteiramente o tempo, mas ao descrever os líquidos não se pode desconsiderar o tempo, visto que as descrições destes são fotos instantâneas, que precisam ser datadas. Explicando a mobilidade dos fluidos, Bauman (2001, p.8) aponta seu permanente estado, mostrando que eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”; são “filtrados”, “destilados”; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos”. O autor associa a leveza dos fluidos à ausência de peso, à mobilidade e à inconstância que, por sua vez, capta a natureza da pós-modernidade.

Nesse sentido, o ciberespaço é o lugar habitado pelos nômades. Santaella (2007) afirma que esse espaço possui uma arquitetura líquida, que flutua e, nele, qualquer informação e dados podem se tornar arquitetônicos e habitáveis. Tal propriedade permite afirmar que o ciberespaço, suas interfaces de informação e sua arquitetura são uma só e mesma coisa. Contudo, essa disposição estrutural é “[...] desmaterializada, dançante, difícil, etérea, temperamental, transmissível a todas as partes do mundo, simultaneamente, só indiretamente tangível, feita de presenças sempre mutáveis, líquidas” (SANTAELLA, 2007, p.17).

Fazendo uma análise sobre a cibercultura, Lévy (1999) menciona fatores de mudança promovidos por essa cultura em relação à aquisição e à produção de saberes. Um deles tem a ver com a velocidade do surgimento e da obsolescência das competências necessárias para atuar em determinado campo do conhecimento. Enquanto, antes, se aprendia algo e se repetia por toda a vida, hoje, há uma necessidade de aprender e atualizar permanentemente o que se aprendeu. Os saberes se transformam com muito mais agilidade do que em outros tempos, configurando uma necessidade de estudo constante. Um segundo fator diz respeito à natureza do trabalho – aqui entendido como aprendizagem, transmissão e produção de saberes – cuja necessidade de atualização é permanente, devido ao volume de conhecimentos que não para de crescer. Trabalhar implica, na cibercultura, além de uma aplicação dos saberes, também a sua produção e compartilhamento em rede/na rede.

Lemos (2003; 2005; 2010) aponta três leis da cibercultura que, segundo ele, podem ser úteis para analisar os vários aspectos da sociedade contemporânea. A primeira lei emerge da liberação da palavra em redes telemáticas: é da conexão e da conversação mundial (LEMOS, 2010) ou da inteligência coletiva (LÉVY, 2010).

A segunda lei da cibercultura, apontada por Lemos (2003; 2005; 2010) – a da conectividade generalizada – significa que “tudo está em rede”, o que começa com a transformação do computador pessoal em computador coletivo, com o surgimento da Internet e, deste, para o computador coletivo móvel (LEMOS, 2003), com a era da ubiquidade e da computação pervasiva desde o início do século XXI, com a explosão dos celulares e das redes *Wi-Fi*. Essa evolução técnica põe em contato direto homens e homens, homens e máquinas, assim como máquinas e máquinas que passam a trocar informações, formando redes sociotécnicas, permitindo que o sujeito, mesmo estando só, não fique isolado, ou seja, “[...] tudo comunica e tudo está em rede: pessoas, máquinas, objetos, cidades. É a era do que alguns chamam de ‘Internet das coisas’, onde objetos os mais diversos passam a se comunicar conectando-se à Internet” (LEMOS; LÉVY, 2010, p.46).

Quanto à terceira lei, da Reconfiguração social, cultural e política, o autor afirma que se trata, na realidade, de reconfigurar práticas, modalidades midiáticas, espaços, agregando novas técnicas, sem a substituição de seus antecessores. Isso é possibilitado pela digitalização e pela convergência das mídias, potencializando os usos multimidiáticos da rede.

Em decorrência da evolução da Internet e a “liberação do polo emissor”, da conectividade generalizada, assim como dos processos de reconfiguração de formatos midiáticos e práticas sociais, ressalta Lemos (2003), emergem as vozes que antes eram reprimidas com a edição dos fatos pelas mídias de massa. Atualmente, diversas manifestações socioculturais vêm se proliferando através da circulação virótica da informação.

As interfaces de informação e comunicação do ciberespaço que surgiram a partir da *Web 2.0*³⁵ (O'REILLY, 2005), potencializam “[...] as formas de publicação, compartilhamento e organização de informações, além de ampliar os espaços para a interação entre os participantes do processo” (PRIMO, 2007, p.1). Possibilitam ainda a construção colaborativa de conhecimentos e trocas de informações, sem a dependência de especialistas em informática ou linguagem de programação, ou seja, permitem a interação mútua entre os interagentes (PRIMO, 2008).

Primo (2008, p.64) enfatiza que o modelo informacional, que tinha como característica ser um grande centro distribuidor de mensagens, passa agora a competir com a lógica sistêmica da conexão das microrredes, as pequenas redes de amigos ou de grupos de interesses comuns – “[...] enquanto o modelo massivo foca-se no centro, a *web 2.0* fortalece as bordas da rede”.

Lemos e Lévy (2010, p.38) ressaltam que, com as novas funções das mídias pós-massivas, o “[...] aperfeiçoamento da inteligência coletiva (que supõe a liberdade) é o produto e o sentido da evolução cultural. É exatamente por essa razão que os regimes de liberdade intelectual e política acabarão por se impor sobre os regimes de ditadura e de repressão ao pensamento”. Além da socialização de informações, a rede permitiu o acesso a todo conteúdo publicado não só via computadores, mas em qualquer outro dispositivo, como *notebooks*, *tablets*, *smartphones*, celulares. Os interagentes (PRIMO, 2008) passaram a ajudar na construção dos conteúdos na rede. *Blogs*, *sites* como o *Flickr*, o *Facebook*, o *Twitter*, a *Wikipedia*, entre tantos outros, são exemplos de ambientes virtuais interativos.

³⁵ Na primeira geração da *Web* “[...] os sites eram trabalhados como unidades isoladas, passa-se agora para uma estrutura integrada de funcionalidades e conteúdos” (PRIMO, 2008, p.64).

Há estudiosos das práticas ciberculturais, como Andrew Keen (2009), que vêm criticando essas ações dos sujeitos na rede em relação à qualidade dos conteúdos publicados, assim como sobre a desvalorização do trabalho especializado de profissionais. Para o autor, está havendo uma substituição de diferentes profissionais pelo amador, “[...] o lexicógrafo pelo leigo, o professor de Harvard pelo populacho sem instrução” (KEEN, 2009, p.39). Ele afirma que há um exagero ao “culto do amador”. Neste trabalho, considera-se que profissionais da informação, estudiosos e especialistas não são substituídos pelas autorias de pessoas comuns. Há uma coexistência pacífica e, muitas vezes, colaborativa entre eles. Há, na cibercultura, espaço para informação especializada e não especializada, o que a torna um palco de manifestações, ideias, interesses, mobilizações.

Segundo Keen (2009), o amador, por ter acesso a espaços gratuitos e abertos, como a blogosfera, termina publicando qualquer conteúdo, pois está livre de restrições éticas e dos conselhos editoriais. Ele afirma que o jornalista amador não tem os recursos necessários para escrever notícias confiáveis, pois lhes falta formação, articulações com fontes confiáveis e acesso a informações que tenham credibilidade. Não concordo com o autor, porque percebo, em tais críticas, que de fato estão envolvidas questões financeiras ligadas a empresas e direitos de autor. Esses espaços podem e devem ser apropriados cada vez mais pelo cidadão comum, seja para apenas contar fatos banais do cotidiano, seja para se posicionar diante de situações problemáticas que emergem em torno da sociedade. O ativismo dos “amadores” na rede vem colaborando para mudanças em nossas vidas.

Como exemplo de ativismo na rede, tem-se no Brasil o caso Isadora Faber, uma estudante de 13 anos da Escola Municipal Maria Tomázia Coelho, localizada na Praia na Santinho, em Florianópolis, Santa Catarina. Com a criação de uma página no *Facebook*, intitulada “Diário de Classe, a verdade...”³⁶, ela passou a denunciar “[...] os problemas (da escola) e as soluções, fotos da merenda que os nutricionistas indicam, o que acontece nas aulas... Na verdade, é bem um diário, só que eu escrevo sobre minha escola”³⁷.

Com a repercussão nas diversas mídias, jornais, revistas e canais de televisão, além de várias páginas na Internet, em poucos dias, os problemas da escola começaram a ser solucionados, entre eles, os relacionados à infraestrutura da escola, à falta de professores etc. A ampla divulgação da página de Isadora fez com que alunos de escolas públicas de todo o Brasil organizassem uma manifestação, um protesto pela Internet, com a intenção de enviar

³⁶ Disponível em: <<https://www.facebook.com/DiariodeClasseSC>>.

³⁷ Trecho da fala da própria Isadora na sua página no *Facebook*.

mensagens para o gabinete do então ministro da Educação, Aloizio Mercadante, e para as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, denunciando os problemas de suas unidades. Inúmeras páginas começaram a ser criadas através da rede social, com denúncias de escolas e de universidades de todos os Estados brasileiros e do Distrito Federal.

O exemplo de Isadora passou a ser referência para outros perfis semelhantes. Narrativas como estas não são apenas fatos da vida pessoal, mas comentários e análises críticas de uma realidade com convites à mobilização política. Lemos e Lévy (2010, p.83) afirmam:

A evolução contemporânea da liberdade de expressão no ciberespaço, assim como a explosão quantitativa e qualitativa da web e de suas diversas ferramentas interativas, participativas e colaborativas, parece caminhar para uma situação onde todas as instituições, empresas, grupos, equipes e indivíduos tornar-se-ão sua própria mídia e animarão a comunidade virtual que corresponde à sua zona de influência social.

No momento em que é dada a condição para produzirmos, expressarmos com voz livre, com a liberação do polo da emissão, podemos disseminar, refletir, acrescentar de forma planetária os diversos tipos de informação. Além desse exemplo de uso dos ambientes da *web* 2.0 para as criações autorais de estudantes, pesquisas vêm apontando como os professores estão se apropriando dessa ambiência, não só para práticas pedagógicas, mas para compartilhamento de conhecimentos. A exemplo de tais trabalhos, pode ser citado o de autoria de Adriane Lizbehd Halmann, intitulado *Reflexões entre professores em blogs: aspectos e possibilidades*, o qual conclui que os professores no ciberespaço³⁸ articulam-se em grupos que procuram colaborar em busca de soluções conjuntas para problemas comuns, formando redes rumo à aprendizagem cooperativa e à inteligência coletiva.

Diferentes exemplos de trocas de conhecimento e de criação colaborativa podem ser apontados a partir dos ambientes citados. Destacamos mais um que consideramos significativo para se pensar a autoria coletiva na escola, o projeto “Uma Casa portuguesa com Certeza”³⁹ Projeto promovido pela Fundação Nacional de Artes (FUNARTE⁴⁰), foi concebido especialmente para 2013, o Ano do Brasil em Portugal, sendo uma homenagem de brasileiros e portugueses a Portugal. A proposta foi produzir correspondências visuais entre fotógrafos amadores e profissionais brasileiros e portugueses com o tema da ‘casa portuguesa’, bastando

³⁸ Dissertação de Mestrado. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11870?mode=full>>. Acesso em: 17 set. 2013.

³⁹ Disponível em: <<http://www.umacasaportuguesacomcerteza.com>>

⁴⁰ Disponível em: <<http://www.funarte.gov.br/>>.

ser apenas usuário do Instagram⁴¹. Foram convidadas pessoas residentes no Brasil e em Portugal para construir uma obra aberta, onde cada um representasse a sua visão de como seria uma casa portuguesa, a partir do imaginário de cada um ou através do que acontece em torno de uma casa portuguesa. Como explica Antonio Grassi, presidente da Funarte:

Uma Casa Portuguesa com Certeza” é uma obra aberta sobre a multiplicidade do olhar contemporâneo, um caleidoscópio produzido pela percepção e as ferramentas disponibilizadas pela tecnologia digital no imenso campo da fotografia hoje. Ao lançarem mão da ferramenta Instagram, fotógrafos profissionais e amadores do Brasil e de Portugal democratizaram a diversidade de seus olhares por meio de imagens enviadas digitalmente. Dialogam e se confrontam para revelar a realidade das múltiplas formas de interpretar com a máxima liberdade o tema Casa Portuguesa, que sempre nos aproximou e nos permitiu compreender e habitar uma história comum. (GRASSI, 2013)⁴².

O resultado foi a postagem de mais de seis mil imagens correspondentes a imagens visuais nos dois países, “[...] formando uma teia de sentimentos e de representações imaginárias que remetem à raiz da cultura luso-brasileira”⁴³, segundo seus curadores Cannabrava e Guran (2013). Uma amostra do que foi a exposição pode ser vista na imagem a seguir, onde a gastronomia, a vida íntima, o esporte, as formas de lazer, a arquitetura etc., enfim, a cultura local formou uma grande tela:

Figura 4 - Foto exposta na Exposição “Uma Casa Portuguesa com certeza”.



⁴¹ “Aplicativo gratuito que permite aos usuários tirar fotos, aplicar um filtro e depois compartilhá-la numa variedade de redes sociais, incluindo o próprio Instagram”. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Instagram>> Acesso em 27 nov. 2013.

⁴² Texto disponibilizado no local da exposição que aconteceu na Fundação Nacional de Artes (FUNARTE)-Rio de Janeiro entre os dias 15/05 a 28/06/2013.

⁴³ Essa fala dos curadores também foi retirada do material disponibilizado junto com as fotografias no local da exposição.

Os exemplos citados confirmam as potencialidades de criação a partir da *Web 2.0* e das tecnologias móveis. Assim, pode-se dizer que, nesta era de comunicação móvel, temos o desaparecimento das amarras que até agora bloqueavam os fluxos dos signos e das trocas de informação. Estamos acompanhando a transformação das formas de comunicação que, cada vez mais, deixam o confinamento de lugares fixos e vêm também produzindo “[...] transmutações na estrutura da nossa concepção cotidiana do tempo, do espaço, dos modos de viver, aprender, agir, engajar-se, sentir” (SANTAELLA, 2007, p.25), para desenvolver autorias.

Lemos (2005) afirma que as três leis da cibercultura – liberação do polo emissor, conectividade generalizada e reconfiguração de formatos midiáticos e práticas sociais – estão na base da ciber-cultura-remix, uma consequência do potencial das tecnologias digitais para recombinar/remixar. O termo remix foi originado das práticas de remixes da música que foram produzidas em torno dos anos 60 e início dos anos 70 em Nova York, tendo suas raízes na música da Jamaica. Hoje, o remix foi estendido para outras áreas da cultura. Portanto, para entender o Remix, como um fenômeno cultural, é preciso conhecer como ele acontece na música. A música remix, em geral, é uma releitura de uma música preexistente.

A cada elemento de uma canção - vocal, bateria, etc. - disponíveis para a manipulação separada, tornou-se possível o "re-mix" da música: alterar o volume de algumas faixas ou substituir novas faixas para os antigos onças. Aos poucos, o termo tornou-se cada vez mais amplo, hoje se referindo a qualquer reformulação do trabalho cultural já existente(s). (MANOVICH, 2007, p.2).

Apesar de a remixagem ter sido pensada para a música, pode-se estendê-la para outras linguagens, como as imagéticas (estáticas e em movimento) que, após serem editadas em programas específicos, sofrem alterações, onde elementos são adicionados, mantendo a proposta inicial, ou a subvertendo completamente, até mesmo a partir de colagens com outras imagens. Não apenas podemos ouvir ou ver, ou seja, apenas consumir a informação, mas também interagimos com os artefatos, tornando-nos criadores culturais; é o que esperamos na cibercultura.

As tecnologias móveis, as mídias digitais, os bancos de imagens e efeitos visuais, bancos de efeitos sonoros e o banco de programas fazem parte da cultura contemporânea. No contexto da rede, emergem procedimentos específicos de criação e produção de linguagem; assim, “[...] atividades cotidianas de cortar/copiar/colar, trabalhar com material fragmentado possibilitam procedimentos de apropriação, montagens, releituras e colagens” (LEÃO, 2012, p.2), aumentando cada vez mais o estoque de bancos de conhecimentos: bancos de filmes,

bancos de textos e de hipertextos, ou de tudo aquilo que os dispositivos de composição permitem produzir. Essa atividade, que consiste no intercâmbio criativo de informações possibilitado pelas tecnologias digitais, vem constituindo o que tem sido denominado por cultura remix (NAVAS, 2006; LEMOS, 2005). Como diz Manovich (2007), muito do cenário cultural e estilos de vida – música, moda, design, arte, aplicações *web* – são criações a partir de remixagens, fusões, colagens ou *mash-ups*⁴⁴

A recombinação de códigos e linguagens de material/obras preexistentes para criação de novos objetos ou obras é uma prática antiga. Conforme Manovich (2005), a maioria das culturas humanas se desenvolveu a partir de empréstimo e retrabalho das formas e estilos de outras culturas. O autor apresenta alguns exemplos, onde as culturas foram evoluindo a partir de outras preexistentes: o renascimento remixou a Antiguidade; a arquitetura do século XIX europeu remixou muitos períodos históricos, incluindo a Renascença, e hoje os *designs* gráficos e de moda remixa inúmeras formas culturais históricas e locais, de Mangá japonês a roupa tradicional indiana. Essa foi uma regra também incorporada pelos meios de comunicação, que sempre compartilharam suas linguagens. O cinema foi originado das técnicas e linguagens da fotografia e do teatro. Mas, “[...] antes da digitalização, os suportes eram incompatíveis: papel para o texto, película química para a fotografia ou filme, fita magnética para o som ou vídeo” (SANTAELLA, 2003, p.83), o que limitava o hibridismo entre as diferentes mídias.

A digitalização é a base da convergência tecnológica, das novas mídias, visto que, ao liberar o som do vinil, o texto do papel e a imagem da película, como afirma Silveira (2008a), contribui para a cultura da recombinação, da remixagem e da “hiper-linkagem”. Manovich (2001), no livro *The language of new media*⁴⁵, destaca cinco princípios que caracterizam e definem as novas mídias: a representação numérica, a modularidade, a automação, a variabilidade e a transcodificação.

A representação numérica é o código digital. Quando se digitaliza uma informação, ela é codificada em uma linguagem numérica, ou seja, é traduzida em números, é submetida a uma manipulação algorítmica, tornando-se programável. Independente do tipo de informação ou de mensagem (texto, imagem, som etc.), se pode ser explicitada ou medida, após ter sido tratada, pode ser traduzida em dígitos. Uma vez tratada, a informação codificada em

⁴⁴ *Mash-ups* são “websites que mesclam dados obtidos a partir de provedores de conteúdo diversos em uma interface integrada” (LEÃO, 2012, p. 2).

⁴⁵ Disponível em: <<http://www.manovich.net/LNM/Manovich.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

linguagem binária, sob um fluxo de *bits* – de 0 e 1⁴⁶, vai ser traduzida no sentido inverso, manifestando-se como textos legíveis, sons audíveis, etc., sem perda de informação. Digitalizado, o conteúdo pode ser manipulado.

O segundo princípio das novas mídias, destacado por Manovich (2001), é o da modularidade que é a estrutura fractal das mídias (mesma estrutura em diferentes escalas). Elas possuem uma estrutura modular combinada com vários fragmentos. Da mesma forma que uma imagem fractal, a nova mídia, mesmo organizada de modo a formar um todo maior, as partes menores são independentes e não deixam de existir isoladamente, mesmo que agregada a outros conjuntos, que, por sua vez, também possuem identidade. Como exemplo, o autor cita a *World Wide Web* que é composta por inúmeras páginas, sendo cada uma delas composta por elementos independentes que podem ser acessados separadamente. Um segundo exemplo dado por Manovich é a configuração do documento HTML, que é formado por inúmeros objetos, como imagens, vídeos, textos, animações, etc. que, estando disponibilizados de forma modular, representados por uma linha de código HTML (linguagem de programação), nos permite uma flexibilidade para manipular os dados, seja de uma foto, de um vídeo, de um poema, acrescentando-lhes mais dados, formatando-os com cores, mudando de tamanho, enfim, personalizando-os.

Os dois princípios citados anteriormente, representação numérica e modularidade, possibilitam o terceiro princípio, a automação de diversas operações que fazem parte da criação, manipulação e acesso às mídias. Desse modo, o autor sinaliza que parte da ação humana pode ser dispensada do processo de criação, visto que o computador tem a capacidade de repetir os algoritmos simples dos modelos já criados, a exemplo dos programas de edição de texto que automaticamente fazem as correções ortográficas. Uma segunda forma de automação é a que permite o acesso imediato aos interesses dos interagentes, via os *softwares* de busca. Com a infinidade de informações/objetos disponibilizados na Internet, esses programas têm ajudado a encontrar, com mais facilidade, aquilo que é de interesse de cada indivíduo.

Como consequência ainda dos dois primeiros princípios, Manovich (2001) aponta o quarto princípio, o da variabilidade. Em lugar das cópias, próprias das mídias tradicionais, em potência, os objetos das novas mídias podem se atualizar em versões diversificadas. Uma vez digitalizados, uma imagem, um texto, etc., podem ser modificados com mais facilidade, “[...]”

⁴⁶ Na plataforma digital, tudo pode ser fracionado em números, expressando-se na linguagem binária (0 e 1), que é o seu elemento mínimo, o bit

mas sobretudo pode tornar-se visível de acordo com outras modalidades que não a reprodução em massa” (LÉVY, 1999, p.54). A partir dos mesmos dados, os interagentes podem criar diferentes versões de um mesmo objeto.

Lévy (1999) afirma que se pensar o computador apenas como uma ferramenta para tratar ou produzir uma imagem, ele é apenas um instrumento a mais, cuja eficiência e grau de liberdade são um pouco mais do que um pincel ou uma máquina fotográfica. O fato de ter sido produzida através de um computador, não possui uma propriedade estética diferente de qualquer outro tipo de imagem. Por outro lado, se levar em consideração não mais uma única imagem, ou até mesmo um único filme, “[...] mas um conjunto de imagens ou de filmes, diferentes umas das outras, que poderiam ter sido produzidos automaticamente por um computador a partir do mesmo eneagrama numérico, penetramos em um novo universo de geração de signos” (LÉVY, 1999, p. 55).

Assim, o autor explica que, a partir de um estoque de dados iniciais, de uma coleção de descrições ou modelos, um programa pode calcular um número indefinido de diversas manifestações visíveis ou audíveis, de acordo com a situação momentânea e as necessidades do interagente. Nesse sentido, Lévy chama a atenção que o computador não é simplesmente uma ferramenta a mais para produção de textos, sons e imagens que, se considerarmos o computador, mas, antes de tudo, um operador de virtualização⁴⁷ da informação, ou seja, a possibilidade de atualização constante. Essa ação potencializada pelo digital diz respeito ao quinto princípio destacado por Manovich (2001), a transcodificação, que para as mídias digitais significa, através de um código interno (a linguagem computacional), traduzir as informações para outro formato, e assim reconfigurar a comunicação entre os interagentes.

Na nova linguagem da mídia, a "transcodificação" significa traduzir alguma coisa em outro formato. A informatização da cultura gradualmente realiza transcodificação semelhante em relação a todas as categorias e conceitos culturais. Ou seja, as categorias e conceitos culturais são substituídos, no nível de significado e/ou a linguagem, por outros novos que derivam da pragmática, da ontologia e da epistemologia do computador. A nova mídia atua, assim, como um precursor desse processo mais geral de reconceitualização cultural.⁴⁸ (MANOVICH, 2001, p. 64-65).

⁴⁷ Para Lévy (1996, p.15), o virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual; é o que existe em potência e não em ato, em existência. A existência pode ser entendida como a materialização de uma página da rede, que havia antes mesmo do acesso, mas que depende desta ação para se aproximar de quem executa o acesso. A figura metafórica proposta por Lévy exemplifica essa questão: “[...] a árvore está virtualmente presente na semente”.

⁴⁸ “In new media lingo, to ‘transcode’ something is to translate it into another format. The computerization of culture gradually accomplishes similar transcoding in relation to all cultural categories and concepts. That is, cultural categories and concepts are substituted, on the level of meaning and/or the language, by new ones which derive from computer’s ontology, epistemology and pragmatics. New media thus acts as a forerunner of this more general process of cultural re-conceptualization” (MANOVICH, 2001, p. 64-65). Tradução desta autora para fins deste trabalho.

As novas mídias são constituídas de duas camadas diferentes, a camada cultural, visível na tela e a camada formada pela linguagem computacional, específica da máquina. Para a compreensão desse princípio, Manovich exemplifica: na camada cultural estão, entre outros, a enciclopédia, um conto; história e enredo; composição e ponto de vista. Na camada computacional, estão categorias como processo e pacotes (como em dados pacotes transmitidos através da rede), função e variável etc. Esse princípio é o mais significativo para a criação de conteúdo em diferentes formatos, pois ele implica a transposição de elementos tradicionais da cultura, como ideias e artefatos da camada cultural para a camada computacional, a exemplo dos ícones que são reconhecidos por todos os interagentes, arquivos de textos com estrutura gramatical, coordenadas cartesianas que definem espaços virtuais etc.

Os cinco princípios das Novas Mídias, descritos por Manovich (2001, 2005), se relacionam diretamente com a produção de conteúdo na/a partir da rede, desestabilizando totalmente a noção de autoria individual. Digitalizado e postado na Internet, o conteúdo fica aberto para outras criações, podendo ser formatado de diferentes maneiras, agregar novos elementos, suprimir outros, ressignificando o conteúdo original que, por sua vez, pode ser publicado novamente, possibilitando mais criações – é um ciclo constante na rede. Dessa forma, a rede facilita selecionar e reunir material simbólico (filmes, música, textos e imagens) da cultura massiva, dando-lhe novos usos e outros contextos, criando novos produtos. Com as alterações nos processos de comunicação, de produção, de criação e de circulação de bens culturais possibilitados pelas tecnologias digitais, é possível dizer que estamos “[...] assistindo a uma nova etapa transformacional nos produtos culturais, em que trechos das obras podem ser reconfigurados de tal maneira que a autoria se dilui no processo” (NOBRE; NICOLAU, 2010, s.d.). Nesse novo cenário, todos podem ser autores e coautores de conteúdos, com possibilidades de compartilhamento na rede.

Em relação a essa possibilidade e à educação, é possível que “[...] cada um de nós, cada professor e cada menino não seja apenas um ator desse processo, mas seja autor. Isso significa recuperar a perspectiva artesã do trabalho do professor” (PRETTO, 2006). Assim, concordo com Bonilla, Pretto e Almada (2012), quando consideram que

[...] as instituições de ensino, em todos os níveis, não podem ficar à margem desse processo, apenas como meros consumidores de informação. A criação de bens culturais como fotografias, vídeos, programas de rádio, entre outros, abre um importante caminho para a ampliação do universo da sala de aula, estimulando alunos e professores a produzirem esses bens culturais articulados com seu contexto cultural, disponibilizando-os de forma livre, aberta e sem necessidade de controle de intermediários para possibilitar a

apropriação coletiva e remixação desses materiais, possibilitando com isso o estabelecimento de um diálogo entre culturas, saberes e linguagens, articulando de forma intensa o local e o não-local. (BONILLA; PRETTO; ALMADA, 2012, p. 207).

Com esse pensamento, vêm sendo desenvolvidas várias ações nas instituições educacionais de nível superior, a exemplo do sistema RIPE⁴⁹ (Rede de Intercâmbio de Produção Educativa), uma plataforma *web* capaz de agregar e gerenciar produções audiovisuais oriundas das escolas, dos próprios alunos e de toda comunidade que gerencia, de modo descentralizado, os produtos audiovisuais da escola. Essa plataforma foi desenvolvida como parte das ações do projeto “Produção colaborativa e descentralizada de imagens e sons para a educação básica: criação e implantação do RIPE (Rede de Intercâmbio de produção Educativa)”.

O principal propósito do RIPE foi contribuir com a necessária mudança nas formas de apropriação das tecnologias da informação e comunicação vigentes ainda hoje no contexto da educação. Isto seria algo que, na concepção do projeto, iria possibilitar a ampliação de espaços que potencializassem a expressão de pontos de vista locais e criar condições para o exercício da cidadania, a partir da mobilização de alunos e professores nas escolas públicas da Bahia. Assim, as escolas, com computadores ligados à Internet, podem fazer *upload* de vídeos para a página do RIPE, escolher um para assistir, conforme a necessidade, exibir nas escolas. Também é possível editá-los, colaborando para aperfeiçoá-lo. Dessa forma, cada interagente/aluno/professor/cidadão tem condições de criar, “inventar” a sua própria programação ou *playlist* de vídeos.

A ideia do RIPE não é que o professor produza e socialize uma versão final de um vídeo, pois, com os processos colaborativos em rede, todos podem contribuir com todos, tomando como base a filosofia *hacker* (HIMANEN, 2001). A partir da ideia do compartilhamento, buscar melhores soluções, sempre coletivamente. Ao convidar o interagente a disponibilizar, por meio de licenças livres, alguns trechos de suas gravações, ou mesmo vídeos filmados aligeiramente sem nenhuma edição inicial, o RIPE oferece e fomenta a possibilidade para que outras pessoas, em diferentes lugares e tempos, possam se apropriar desses conteúdos, para ressignificá-los, usando a lógica de produção por pares e da remixagem. O que mais importa é criar novos produtos culturais e científicos, de modo a

⁴⁹ Tal iniciativa foi desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, numa parceria com o Laboratório de Aplicações de Vídeo Digital (LAVID) da Universidade Federal da Paraíba. O projeto contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

contribuir para a autoria de professores e alunos. Nessa direção, Pretto (2011, p.113) afirma:

[...] as ideias de produção colaborativa podem ir mais além, incorporando a ideia de uma produção peer-to-peer para os materiais educacionais, consubstanciando um ciclo virtuoso de produção, remixagem e uso que podem trazer novos elementos fundantes dos processos educacionais. [...] Essa produção descentralizada e fortalecida pela atuação autoral de professores e estudantes nas escolas, dialogaria de forma intensa com os conhecimentos e as culturas instituídas.

Conforme o citado, professores e alunos deixam de ser meros consumidores dos recursos prontos, vindos de outros contextos, e passam a construir conteúdos próprios, ao mesmo tempo sem se distanciar da “[...] produção histórica da humanidade, mas sim com ela estabelecendo um diálogo franco e aberto, favorecido pelas redes, articulando de forma intensa o saber local com o saber planetário, remixando conhecimentos, culturas, no tempo e no espaço” (PRETTO, 2011, p. 113).

O que podemos perceber na cultura do remix é que o sistema de comunicação de massa não vai se acabar, mas está passando por um processo de transformação. Lemos (2010, p.26) afirma que “[...] a estrutura massiva é importante para formar o público, para dar sentido de comunidade de pertencimento local, de esfera pública enraizada”. O diferencial e fundamental do sistema pós-massivo para a construção de uma sociedade democrática, ou como diz o autor, para a “ciberdemocracia”, é a permissão para a personalização dos interesses dos indivíduos e dos coletivos, o debate não mediado, a livre conversação e a desterritorialização planetária. Diante do exposto, afirmamos que só entendendo essa paisagem comunicacional pode-se vislumbrar um contexto para as produções autorais na escola.

Essas mudanças se intensificam cada vez mais diante da introdução de tecnologias móveis no contexto educacional, com possibilidade de expandir a mobilidade para a produção textual, multimídia e imagética estática e em movimento, de forma remota. Dessa forma, produtor e consumidor da informação “[...] podem se encontrar em estado de movimento, no seu aspecto físico e informacional, propiciado pelas tecnologias móveis digitais conectadas em situação ubíqua e pervasiva” (SILVA, 2009, p.73).

Com as formas mais atuais de lidar com a informação, conforme teorizado por Santaella (2007), estamos passando por um novo estágio da cultura digital, onde os espaços são cruzados por torpedos de SMS e MMS, que viajam pelos ares, de um destino a outro, originados e recebidos por meio de tecnologias móveis (GPS, celulares, MP3, *smartphones* e outros aparelhos caracterizados pela portabilidade e a conexão sem fio). Nessa cultura, há uma exigência que a informação seja por nós filtrada, administrada e manipulada para que ela

se transforme em conhecimento, convertida em algo ajustado ao contexto em que estamos inseridos. Há, neste momento, um hibridismo, uma mistura do espaço físico e do ciberespaço. É a cultura da participação (SANTAELLA, 2007; SHIRKY, 2011) potencializada pelas interfaces de informação e comunicação que emergiram na cibercultura. Lemos (2004, p.3) afirma que as práticas contemporâneas ligadas às tecnologias da cibercultura têm configurado a cultura contemporânea como uma cultura da mobilidade.

Para Lemos (2008), a miniaturização computacional que resultou na portabilidade dos artefatos comunicacionais, caracterizados pela expressão ubíqua no seu aspecto de conectividade, nos leva a pensar sobre mobilidades física e informacional embutidas nos novos processos de produção, consumo e circulação de informação. Lemos fala da mobilidade física, do pensamento e da informação. Nessa direção, Silva (2009, p.70) aponta que essas mobilidades são interligadas e potencializadas com as tecnologias da comunicação móvel.

Como afirma Santaella (2007), a emergência de um novo sistema midiático⁵⁰ não desloca o que vem antes, mas vai aderindo-se com uma nova camada. Assim, o cenário midiático atual coloca todas as camadas anteriores juntas. A autora apresenta a multiplicidade de características que emergem nesse cenário. Entre elas, há algumas que são fundamentais para a constituição da autoria na/a partir da rede, a saber: a) transformativa: está passando por uma fase de experimentações estéticas e sociais, pois a sociedade vem absorvendo e muitas vezes antecipando novas tecnologias midiáticas; b) multimodal: o mesmo conteúdo pode ser encontrado em múltiplas representações; c) global: as mídias permitem interações entre pessoas em torno do mundo, o que produz impactos positivos e negativos nas culturas locais; d) em rede: as tecnologias das mídias estão interconectadas de modo que as mensagens fluem de um lugar a outro; e) móvel: as pessoas podem levar com elas as suas tecnologias comunicacionais; f) apropriativa: novas tecnologias facilitam o arquivamento, anotação, apropriação e recirculação do conteúdo midiático; g) participativa: borra-se a linha divisória entre consumidor e produtor, com ênfase crescente nas afiliações sociais e engajamento ativo em torno do conteúdo da mídia; h) colaborativa: a emergência de novas estruturas de conhecimento e criatividade depende de deliberações e soluções de problemas compartilhadas; i) diversificada: os muros entre as comunidades culturais são quebrados à medida que as mídias fluem através de vários lugares de produção e consumo no contexto de uma sociedade multicultural; j) domesticada: as mídias estão inteiramente integradas nas

⁵⁰ “Sistemas midiáticos consistem em tecnologias comunicacionais e as mais variadas práticas econômicas, políticas, institucionais e culturais que crescem com eles” (SANTAELLA, 2003, p.122).

interações sociais cotidianas.

Santaella (2007) ainda traduz a cultura contemporânea a partir das seguintes expressões: “[...] a cultura contemporânea é global, mundializada e glocal. Híbrida, pois atualmente, nela coexistem, convivem e sincronizam as culturas oral, escrita, impressa, massiva, midiática e ciber, constituindo um tecido cultural intricado; cÍbrida, porque se limita às misturas que acontecem na cibercultura, ou seja, no mundo digital”. (p.133) Mas, conforme a autora alerta, apesar de a digitalização converter todas as mídias e linguagens, elas ainda permanecem em espaços físicos e não só no virtual. “A cultura atual é também conectada, ubÍqua, nÔmade. Além disso, é líquida, fluÍda, volátil e, por fim, mutante”. (p. 131).

Transpondo as características dessa formação cultural contemporânea, de “[...] hibridação crescente da ecologia midiática para o campo da educação evita-se a ideia de que formas emergentes de aprendizagem e novos modelos educacionais tenham que necessariamente apagar as formas e modelos precedentes” (SANTAELLA, 2010, p.21). Segundo a autora, cada uma das formas de aprendizagem se manifesta com potencialidades e limitações que lhes são inerentes. Por isso, “[...] a educação a distância não substitui inteiramente a educação gutenberguiana, assim como a aprendizagem em ambientes virtuais não substitui ambas, tanto quanto a aprendizagem ubÍqua não é capaz de substituir quaisquer dessas formas anteriores” (SANTAELLA, 2010, p.21). Uma complementando a outra enriquece o processo educativo, potencializando autorias híbridas.

Com as possibilidades de criação na rede, várias pessoas, mesmo que dispersas geograficamente e não necessariamente conectadas em tempo simultâneo, podem compartilhar e criar um projeto comum e, nessa construção coletiva, alguns membros do grupo, com interesse apenas em colaborar, podem optar em não deixar a sua assinatura. Portanto, “[...] o anonimato, nesses casos, é muito diferente daquele do primeiro período. Trata-se de uma opção e não de uma convicção de que as ideias registradas seriam da autoria de Deus ou da tradição” (PRIMO, 2008, p. 65).

Nessa direção, Santaella (2007) constata que um dos fatores que vêm problematizando a ideia de autoria encontra-se nessa questão da interatividade potencializada pelas tecnologias da inteligência que

[...] nublam as fronteiras entre produtores e consumidores, emissores e receptores. Nas formas literárias, teatro, cinema, televisão e vídeo, há sempre uma linha divisória relativamente clara entre produtores e receptores, o que já não ocorre nas novas formas de comunicação e de criação interativas. (SANTAELLA, 2007, p.79).

Entretanto, o que deve ficar claro é que, como meio bidirecional, dinâmico, só pode ir se realizando em ato, por meio do agenciamento dos interagentes. A autora citada chama a atenção de que o princípio que rege a interatividade nas redes, tanto em equipamentos fixos quanto em móveis, é o da mutabilidade, da efemeridade, do vir a ser em processos que demandam a reciprocidade, a colaboração, a partilha.

A interatividade ciberespacial, alerta Santaella (2007), não seria materializada sem a competência semiótica do interagente para lidar com as interfaces computacionais. A autora explica que essa competência semiótica implica vigilância, receptividade, escolha, colaboração, controle, desvios, reenquadramentos em estados de imprevisibilidade ou de acasos, desordens, adaptabilidades, que são, entre outras, as condições exigidas para quem prevê um sistema interativo e para quem o experimenta. Ao fazer usos de recursos na rede que possibilitam ações colaborativas, socialização de informação, memória compartilhada em diferentes linguagens, começam a se intensificar projetos participativos que cada vez mais diminuem a linha divisória entre consumidor e produtor com ênfase nas afiliações sociais, onde há um engajamento ativo.

Assim, enquanto a cultura moderna colocou a ênfase no gênio criador e solitário, os processos criativos da cibercultura, além de serem coletivos, colaborativos ou cooperativos e dialógicos, são também realizados em uma simbiose entre humanos e máquinas; colocam em questão o talento e a autoria individual, portanto a questão da originalidade nas práticas autorais. Antonio (1998, p.190) afirma que a obra intelectual e artística publicada na “[...] internet não mais se apresenta exclusivamente como a produção íntegra e perene de autores que se pode reconhecer, mas também como obra coletiva, múltipla e, frequentemente, anônima, fragmentada, incompleta, mutante e, muitas vezes, fugaz”.

Sob essa perspectiva, me reporto a Sibilia (2008), para quem a importância do nome do autor ainda opera com todo o seu vigor nas obras literárias e artísticas, pelo menos, naquelas consagradas pela mídia e pelo mercado, onde o nome que assina a obra é mais importante que a obra em si. Mas, na rede, com todas as potencialidades da *web 2.0*, “[...] com a combinação do velho slogan faça você mesmo [com o outro, a partir do outro, ou de um objeto] com o mandato mostre-se como for” (SIBILIA, 2008, p.14), o nome do autor é o que menos importa.

3.2.1 A Educação no contexto da cibercultura e as implicações para a autoria do professor

Nesse novo contexto, “[...] as expressões que passam a fazer parte do vocabulário dos educadores são fluxo, rede e movimento, em lugar das já conhecidas linearidade, currículo fechado e distribuído, treinamento, entre tantas outras” (PRETTO, 2011, p.112). Dessa forma, no contexto contemporâneo, entre tantos aspectos que devem ser transformados na educação, Ramal (2002) e diversos outros autores, ao longo dos últimos anos, vêm apontando o currículo como um dos mais importantes. Ramal (2002, p.186) ressalta a rede como “[...] a metáfora e a inspiração possíveis de um novo diagrama curricular. A rede que captura e que ampara, que distribui e abastece, canaliza e entrelaça, transmite e comunica, interliga e acolhe”. Nesse novo currículo, também é fundamental que:

[...] as características próprias de cada indivíduo e/ou grupo possam ser socializadas dentro e fora da escola. Para tanto, as TICs têm papel fundamental, ao possibilitar que as particularidades de cada contexto emerjam e façam parte do coletivo maior. Com as redes, aqueles que têm acesso podem se comunicar de qualquer lugar para qualquer lugar, participando do processo que é global e ao mesmo tempo local, já que essas tecnologias são portadoras da possibilidade de valorização de culturas locais, de processos identitários que são gerados pelos (e geram os) lugares específicos. São as culturas diversas, com seus significados e processos próprios, que se fortificam e dinamizam quando são socializadas. (BONILLA, 2009, p.35).

Fazendo uma analogia ao texto digital, Ramal (2002) propõe um currículo em rede, o qual poderia ter as seguintes características: a) metamorfose – ele se transforma conforme as necessidades, o momento, o contexto e os interesses dos alunos e os objetivos educacionais de seus educadores; b) mobilidade dos centros – não há um único centro, nem conteúdos mais importantes, mas nós da rede curricular igualmente funcionais e multiconectados que se vão modificando constantemente; c) interconexão – pode-se empreender uma navegação multilinear de suas partes (nós), numa organização fractal, ou seja, qualquer parte da rede, mesmo separada, contém uma nova rede e se integra a um todo complexo; d) exterioridade – o esquema curricular não é uma unidade orgânica isolada, mas todo o seu funcionamento depende de um diálogo permanente com o exterior. Aprender é deslocar-se na rede e para além da rede; e) hipertextualidade – constituído por uma grande variedade de textos – verbais e não verbais. Na comunicação, as mensagens serão multimídias, multimodais, analógicas e digitais; f) polifonia – aberto a todas as vozes; consensos/ conflitos são objetos de discussão. É uma rede inclusiva de culturas, do diferente, do diálogo interdisciplinar, etc.

Esse novo currículo implica novas formas de aprendizagem, conforme proposto pela referida autora. Para Ramal (2002), aprender se aproxima do reconstruir com feições novas, aproxima-se de pesquisar, é deslocar-se na rede e para além da rede, é construir *hyperlinks*, é dialogar. Na mesma linha de pensamento, Lima Jr. e Pretto (2005) afirmam que isso requer uma ressignificação no próprio conceito de currículo e na forma como ele vem sendo desenvolvido nas instituições educacionais. Propõem uma nova concepção curricular, imersa nessa lógica hipertextual das redes digitais – um currículo como um hipertexto. Eles explicam qual é a lógica de tal proposição, ressaltando que esta deve estar

[...] intimamente associado à ideia de interatividade. [Assim] torna-se um meio estratégico para a produção coletiva de conhecimento e, nesse sentido, a organização dos materiais pedagógicos precisa, também ela, deixar de ser linear, centrada na lógica vertical de transmissão de informação [enfim] o currículo passa a ser organizado de forma a se constituir num espaço “multirreferencial de aprendizagem”, onde múltiplas abordagens são possíveis e resultados de diferentes acordos entre os agentes atuando sobre eles mesmos. (LIMA Jr.; PRETTO, 2005, p.209).

Os autores citados propõem um currículo mais aberto, flexível, dinâmico, interativo, heterogêneo, pertencente ao pensamento coletivo, que satisfaça às demandas da comunidade escolar e de todo o seu entorno. Na perspectiva de um currículo hipertextual e multirreferencial, os diferentes espaços (físicos e virtuais) e tempos de socialização concorrem com as diversas formas de aprendizagem, para além de um currículo fragmentado, pautado em disciplinas. Ao enfatizar um currículo multirreferencial, a partir das ideias de Burnham, Lima Jr. e Pretto (2005) enfatizam que o significado dessa proposição parte do pressuposto de que o objeto é aberto a múltiplas abordagens, não apenas por conta dos diferentes e possíveis tratamentos que a ele pode ser dado, nem apenas por suas características, mas, principalmente, porque é resultado das diferentes formas com que os autores, sujeitos do processo educativo, atuem nele não como meros atores, e sim como autores.

O momento sócio-histórico clama por um professor-autor que não precise necessariamente ter práticas originais, se é que elas existem, mas que saiba, a partir de conteúdos disponibilizados, seja na Internet, em livros ou em materiais dos cursos de formação para práticas presenciais ou online, criar suas próprias metodologias e objetos de aprendizagem, remixando-os, adaptando-os a sua realidade, sem desconsiderar os documentos oficiais, nem as demandas de formação necessárias para atuação dos sujeitos na sociedade, mas que, principalmente, não sejam apenas consumidores de informações preestabelecidas.

Diversos pesquisadores (RAMAL, 2002; BONILLA, 2005; FANTIN; RIVOLTELLA, 2012; PRETTO, 2012; SILVA, 2012; SANTAELLA, 2013) vêm fazendo uma crítica ao modelo de educação vigente e apontando novas possibilidades/saberes que podem potencializar a autoria docente consonantes com as características das formações culturais da contemporaneidade.

A Educação *online*, mediada pelos ambientes virtuais, que em potência podem ser concebidos como ambiências formativas, nos traz atualmente questões específicas com desafios novos, as quais nos obrigam a pensar em processos pedagógicos que compatibilizem: a combinação de tempos homogêneos e flexíveis, a comunicação em tempo real e em momentos diferentes; as avaliações presenciais e a distância. É realmente um grande desafio para o educador gerir uma sala de aula, quando se defronta com novos *espaçostempos*, com a utilização de novas tecnologias multiplicando seus papéis e exigindo novos saberes no processo de ensino e de aprendizagem.

A socialização é a essência da educação em nosso tempo. Assim, a comunicação interativa em sala de aula “[...] ambienta o sujeito na confrontação coletiva onde ele comunica e conhece. Aí ele aprende a conviver com a flexibilidade, com a diferença e com a liberdade de operar múltiplas entradas e conexões, tal como no rizoma, no hipertexto e no pensamento complexo” (SILVA, 2012, p.204).

Nos últimos séculos, a escola elaborara o modo de educar os sujeitos enfocando seus aspectos lógico-formais, de memorização, mantendo a ritualística linear, com base na percepção equivocada de “transmissão de conhecimento”. Esse pressuposto tem sido a base para a formulação das práticas curriculares de ensino e de aprendizagem, absolutizando apenas a razão e a experimentação, omitindo processos característicos do homem, como a emoção, as suas subjetividades, assim como operando por seleção de dados significativos e rejeição de dados não significativos. Morin (2003; 2005b) aponta um novo modelo de educação, já que a época permite outro pensamento. O que o autor critica é modelo de educação tradicional, ainda hegemônico nas escolas, o qual

[...] separa (distingue ou disjunta); une (associa, identifica); hierarquiza (o principal, o secundário) e centraliza (em função de um núcleo de noções chaves). Estas operações, que se utilizam da lógica, são de fato comandadas por princípios “supralógicos” de organização do pensamento ou paradigmas, princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo sem que tenhamos consciência disso. (MORIN, 2005b, p.10).

As concepções vigentes de educação sinalizam cada vez mais para a urgência de se buscar não apenas novas bases teórico-metodológicas, além das visões da ciência clássica,

que subsidiem uma transformação nas práticas pedagógicas, mas a construção de um pensamento educacional sintonizado com as exigências dos novos tempos. O momento atual propicia ao docente a revisão de seus procedimentos, da sua maneira de ensinar e aprender.

As tecnologias digitais inseridas na sala de aula, atualmente, podem reproduzir o mesmo modelo de educação que vem sendo criticado, apenas se travestindo de inovadores, reduzindo o homem a essa racionalidade, levando em consideração apenas tal dimensão, e oferecendo o risco de enfadar os alunos com o excesso de aulas expositivas. Sabemos que essa metodologia é importante e essencial – quando é utilizada para descrever experiências, para colaborar na síntese do estudo feito sobre uma temática, abrir um tema, ou quando se processa de forma dialogada com o grupo, com perguntas provocadoras para reflexões, com diálogos, debates, com a participação de todos – mas somente esta não dá conta do atendimento das diversas necessidades e desejos de todos os alunos. O homem não se reduz a uma só dimensão.

Nesse sentido, nos alerta Maria Cândida Moraes (2004a) que, no cotidiano da escola, a maioria dos professores ainda está habituada a perceber e interpretar o mundo e o processo de construção do conhecimento a partir do referencial teórico da física clássica, a qual compreende a realidade visível como algo estruturado, imutável, e seus acontecimentos, de um modo geral, previsíveis, predeterminados.

Para Anastasiou e Alves (2003, p. 71), “[...] quando o professor é desafiado a atuar numa nova visão em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, poderá encontrar dificuldades, até mesmo pessoais, de se colocar numa diferenciada ação docente”. Essa dificuldade se inicia pela própria compreensão que se faz necessária para romper com o modelo tradicional, de repasse de informações. Além desse desafio, para atuar de forma diferente, as autoras nos apontam outros desafios a serem vencidos pelos professores, entre eles, lidar com questionamentos, dúvidas, inserções dos alunos, críticas, resultados incertos, respostas incompletas e perguntas inesperadas (às vezes complexas, às vezes incompreensíveis para o professor, que chega a se questionar: “de onde ele tirou essa questão, se o assunto que discutimos aqui é tão outro?”).

Essa nova forma de “fazer aula” ainda precisa ser incorporada nas práticas docentes, sendo preciso também mudar a organização *espaçotemporal*, rompendo com a velha disciplina estabelecida. A aula agora não se resume aos momentos de presença na sala de aula, mas nos momentos de presença no pátio, nos arredores da escola, nos ambientes virtuais do ciberespaço. Como salientam as autoras citadas, a estratégia da aula expositiva, comumente presentes em nossas escolas, garante-se a relação tempo/conteúdo com maior

propriedade. Fragmenta-se todo o conteúdo e repassa-se em exposições, garantindo o vencimento do programa, mas esse procedimento não é garantia de ensino ou aprendizagem, nem de possibilidade de formação do cidadão necessário para atuar na realidade da sociedade atual, contraditória e cheia de incertezas. Elas enfatizam que “[...] assistir a aulas como se assiste a um programa de TV e dar aulas como se faz numa palestra não é mais suficiente: estamos buscando modos de – em parceria – fazer aulas”. Ainda ressaltam que, para romper com as formas habituais de memorização, de causa-efeito, de estímulo-resposta, firmadas ao longo da história, “[...] a saída tem sido a criação coletiva de momentos de experimentação, vivência e reflexão sistemática, com relatos de experiências socializadas pelos colegas, em que dificuldades são objeto de estudo, visando à superação dos entraves” (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p.72).

O professor-autor busca mudar essa lógica, aproveitando as oportunidades advindas dos próprios alunos. Não prepara a aula para os alunos, mas com os alunos, no momento em que deixa abertura para a construção conjunta, respeita sua cultura, seus saberes, seus desejos, inicia seus atos de currículos, desde o planejamento até a ação materializada na sala de aula “[...] fazendo com os estudantes e não fazendo para os estudantes. Isto é, o professor também [é] um sujeito do processo de conhecimento. Ele [aprende] na prática, o que foi possível” (FREIRE, 2011, p.288).

Nesse sentido, Nóvoa (2002, p.23), contrariamente a outros profissionais, diz que o trabalho do professor depende da colaboração dos alunos, e, citando Labaree, nos adverte de que “[...] um cirurgião opera com o doente anestesiado e um advogado pode defender um cliente silencioso, mas o sucesso do professor depende da cooperação activa do aluno”.

Para Marco Silva (2012, p.212), o professor na cibercultura expressa a sua autoria quando “[...] provoca e disponibiliza a rede de interações, tomando como base os fundamentos da interatividade”; o professor disponibiliza modos de participação-intervenção⁵¹, de bidirecionalidade-hibridação⁵² e de permutabilidade-potencialidade⁵³, propõe projetos de trabalho, acompanha os grupos de trabalho e mobiliza a sinergia entre as competências diversas. Para tal, a sala de aula deve ser um espaço onde: a comunicação e o conhecimento se realizam em cooperação entre alunos e com o professor; os grupos de

⁵¹ A participação não se limita a responder “sim” ou “não”. Participar significa interferir na mensagem.

⁵² A comunicação entre professor-aprendiz é produção conjunta. Diante dos conteúdos de aprendizagem, dois pólos codificam, decodificam, colaboram, co-criam.

⁵³ O professor oferece múltiplas redes articulatórias para a construção da comunicação e do conhecimento. Não propõe um conteúdo fechado.

trabalho em redes de cocriação buscam e avaliam informações, criando o conhecimento e ampliando a comunicação.

No ciberespaço, o ambiente virtual de aprendizagem e socialização (fórum, chat e outras ferramentas disponibilizadas no site de um curso que possibilitam interatividade online) pode pautar-se em tais princípios. Assim, promove integração, sentimento de pertença, trocas, crítica e autocrítica, discussões temáticas e elaborações colaborativas, como exploração, experimentação e descoberta. E quanto ao velho ambiente presencial de aprendizagem e socialização, nele a “materialidade da ação” é a mesma: ética da tolerância e interatividade. Num e noutro ambiente caberá, em particular, à autoria do professor propiciar sua própria produção ou a sua construção. (SILVA, 2012, p.208).

O professor pode cuidar dessa ambiência da confrontação coletiva e da aprendizagem tomando como base o conceito de interatividade baseado em Morin (2005b), ou seja, a disponibilização consciente de um mais comunicacional de modo expressivamente complexo. Para Silva (2012, p.208), “[...] disponibilizar o mais comunicacional, promover mais e melhores interações é o que se faz colocando em prática os fundamentos da interatividade”. Ao colocar a interatividade em prática, consegue definir a sua autoria, deixando de ser apenas ator dos processos educativos. Segundo ainda o referido autor, a função da educação de socializar o cidadão ganha com essa mudança, com o cenário a favor do reposicionamento da autoria do professor como comunicador, visto que ele não emitirá mais uma mensagem fechada, mas oferece um leque de possibilidades para potencializar a autoria criativa do aprendiz; trata o conteúdo de aprendizagem como obra aberta, mutável e lida com o aprendiz não apenas como receptor, mas como coautor do processo de ensino e aprendizagem.

Diante dos desafios postos para a docência no contexto da cibercultura, o professor Nelson Pretto (2010a; 2010b; 2012) vem propondo o resgate do papel do professor enquanto protagonista dos processos educativos, o que demanda uma posição ativista, ou seja, um professor que tenha uma perspectiva de intelectual e que não se acomoda. O referido autor (2012, p. 97) propõe “[...] pensar o professor além da ideia de ator de processos estabelecidos fora e distante de sua realidade, e passarmos a pensar no papel do mestre como sendo o de autoria”. Só assim, a escola será transformada em um espaço de invenção cotidiana e não mera reprodutora de conhecimentos prescritos.

É dessa forma que, considerando a ideia de rede curricular caracterizada pelos princípios de metamorfose, mobilidade dos centros, interconexão, exterioridade, hipertextualidade e polifonia, e tendo em vista a formação de um aluno a partir de um currículo em rede, Ramal (2002), apoiada nas ideias de Lévy (1993), propõe que o perfil do professor na cibercultura poderia ser pensado segundo duas categorias fundamentais: que atue

como arquiteto cognitivo⁵⁴ e como dinamizador da inteligência coletiva.

O perfil do professor como arquiteto cognitivo é sintetizado pela autora (RAMAL, 2002) da seguinte forma: ele é um profissional capaz de traçar estratégias e mapas de navegação que permitam ao aluno empreender, de forma autônoma e integrada, os próprios caminhos de construção do (hiper)conhecimento em rede, assumindo, para isso, uma postura consciente de reflexão-na-ação e fazendo um uso crítico das tecnologias como novos ambientes de aprendizagem.

Em relação ao perfil de professor, como um dinamizador da inteligência coletiva, a autora diz que é preciso que ele seja: responsável pelo gerenciamento de processos de construção cooperativa do saber, transformando grupos escolares heterogêneos em comunidades inteligentes, flexíveis, autônomas e felizes, integrando as múltiplas competências dos estudantes com base em diagnósticos permanentes, convidando ao diálogo interdisciplinar e intercultural nas pesquisas realizadas, promovendo a abertura dos espaços e dos tempos de aprendizagem para além da sala de aula e estimulando a comunicação interpessoal por meio da pluralidade de linguagens e expressões.

Na mesma linha de pensamento de Ramal (2002), Silva (2008) afirma que o docente deve propor o conhecimento à maneira do hipertexto. Assim, sua autoria pode ser redimensionada, onde deixa de existir a prevalência do falar-ditar, da distribuição de informação, e passa para uma perspectiva da proposição complexa do conhecimento, potencializando a participação colaborativa de todos os sujeitos da comunicação e da aprendizagem.

Diante desses desafios – teóricos e práticos – que estão postos à escola, é preciso repensar os conteúdos e metodologias de que precisam fazer parte da formação de professores, contribuindo para a criação de atos de currículo condizentes com tais demandas, constituindo assim a autoria docente em tempos de cibercultura, que passa pela inserção das tecnologias digitais e a Internet em suas práticas.

⁵⁴ Os arquitetos cognitivos “[...] não irão construir novas cidades em campo aberto para indivíduos maleáveis e sem passado. Muito pelo contrário, deverão levar em conta particularidades sensoriais e intelectuais da espécie humana, hábitos adquiridos com as antigas tecnologias intelectuais, práticas que se cristalizaram há séculos em torno de agenciamentos semióticos diversos, dos quais o principal é a língua” (LÉVY, 1993, p. 53).

3.2.2 A criação como rede/a rede da criação: a constituição da autoria no contexto da cibercultura

Nesta pesquisa, a concepção de autoria no contexto da cibercultura que sustenta a proposta de compreensão do processo de criação do professor no cotidiano da escola, toma como base o arcabouço teórico de Bakhtin (2010a; 2010b; 2010c), no tocante ao autor-criador e o princípio dialógico constituinte do ato da criação, e mais especificamente, os estudos de Cecília Salles (2008; 2010) referentes ao percurso da criação do artista. Mantive uma interlocução com os esses autores pela contribuição teórico-metodológica contida em seus escritos, sobre processo de criação de obras literárias ou artísticas. Em ambos, respeitando as suas especificidades, há uma concepção de criação/autoria numa dimensão social, dialógica, interativa, em rede.

Salles (2008) chama a atenção de que o uso do termo criação nos leva sempre ao campo da arte; por isso se faz necessário que seja questionado quando aplicado em outros processos de comunicação social, pois, como afirma a autora, parece que só a arte é digna dessa qualificação. A criação é muito menos fruto de uma inspiração e mais resultado advindo de um trabalho, portanto de um processo:

Acreditamos que muito desse ponto de vista se nutre de um conceito de criação que toma como referência a visão romântica do artista, como aquele que concebe obras a partir de sopros de inspiração. No entanto, essa visão que estamos aqui discutindo, reforçada pelos estudos genéticos, nos coloca diante da criação como resultado de trabalho, que abarca o raciocínio responsável pela introdução de ideias novas, que abarca por sua vez, essa perspectiva de transformação. (SALLES, 2008, p.35-36).

Desse modo, consonante com as ideias de Salles, pode-se falar que há criação em diferentes processos de produção, sejam eles materializados nas artes ou em qualquer outra área, diferindo apenas a tendência do processo, a natureza dos elementos conectados e os recursos utilizados para as associações de ideias. Além desses aspectos que envolvem a criação, como constata a autora, há outros ligados à natureza da busca e da descoberta, que nos ajudam a encontrar novas ideias, trazidas por esse elemento sensorial do pensamento, ao longo de todo o processo. É preciso ressaltar que a criação aqui discutida, sob o ponto de vista teórico, é entendida como processo em rede, ou seja,

[...] um percurso de interconexões instáveis, gerando nós de interação, cuja variabilidade obedece a alguns princípios direcionadores. Essas interconexões envolvem a relação do artista [no nosso caso, dos professores] com seu espaço e seu tempo, questões relativas à memória, à percepção, à escolha de recursos criativos, assim como aos diferentes modos como se

organizam as tramas do pensamento em criação. (SALLES, 2010, p.17).

Para este estudo, é importante essa abordagem, na medida em que a intenção é a compreensão do pensamento do professor em movimento, no tocante à relação do estabelecimento de nexos entre os elementos envolvidos na origem e desenvolvimento de suas práticas. Ao incorporar o conceito de rede, numa perspectiva social, interacionista, conforme descrito anteriormente, Salles (2008, p.152) sinaliza que “[...] a autoria se estabelece nas relações, ou seja, nas interações que sustentam a rede, que vai se constituindo ao longo do processo de criação”, o que permite dizer que a autoria é sempre coletiva, apesar de respeitar as singularidades do autor que assina a obra/prática. Conforme afirma Bakhtin (2010b, p.310), “[...] sempre há algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido, sua intenção em prol da qual ele [referindo-se ao texto] foi criado”.

Entre os diferentes autores que começam a problematizar a noção de autoria já no início do século XX, destacamos Bakhtin (2010a; 2010b; 2010c) . O teórico não concebe a autoria quando vista a partir da unicidade do sujeito, um gênio criador, iluminado, dono seu próprio dizer. Nos seus textos, principalmente os escritos publicados na segunda parte do livro *Estética da criação verbal*⁵⁵, percebe-se uma concepção de autoria numa dimensão relacional/social, como um fenômeno complexo. Para o autor, a autoria não é exclusivamente originalidade. Segundo Bakhtin (2010c, p.299-300), “[...] o objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele”.

Todo discurso se entrelaça com outros discursos existentes, uma vez que não há um discurso único, pois realmente

[...] repetimos todo enunciado, além do seu objeto, sempre (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam. O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento do dia-a-dia) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc. (BAKHTIN, 2010c, p.300).

Portanto, no enunciado sempre há ressonâncias dialógicas. Para o referido autor, a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Todos os enunciados proferidos por alguém já foram proferidos por outras pessoas, em outros tempos e/ou contextos diferentes, pois a experiência discursiva individual de qualquer pessoa

⁵⁵ Neste estudo, tomamos como base os textos “Os Gêneros do discurso”, “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas” e “Apontamentos. Todos publicados no livro *Estética da Criação Verbal*. Ver referências.

se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados dos outros. De certa forma, “[...] essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros” (BAKHTIN, 2010c, p.294). Para o autor, as palavras dos outros, incorporadas ao nosso discurso, trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que pode ser assimilado, reelaborado ou reacentuado.

Na discussão sobre algumas das posições da linguística, a exemplo do esquema da comunicação, como na teoria de Saussure, Bakhtin (2010c) problematiza a relação dos participantes na cadeia da fala, a visão do falante ativo e do receptor apenas com o papel de ouvinte que recebe a informação passivamente. Para o autor, esse esquema pode até acontecer em um determinado momento da realidade, mas não é a realidade em si, visto que no ato da comunicação há o que ele denomina de compreensão ativa, compreensão responsiva:

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. [...] toda a compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2010c, p.271).

É nesse movimento interlocutivo, na interação, numa relação alteritária, que se constitui a autoria. O autor-criador, ao enunciar já responde aos outros-ditos da cadeia da comunicação, ao mesmo tempo em que abre para possíveis respostas ao seu enunciado, para outros dizeres. Para Bakhtin (2010c, p.297), “[...] cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra ‘resposta’ no sentido mais amplo): ele os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, [...] de certo modo os leva em conta”.

É possível recontar os enunciados dos outros, com certo grau de reassimilação, ou apenas nos basear neles, ou pressupô-los em silêncio, “[...] a atitude responsiva pode refletir-se somente na expressão do próprio discurso – na seleção de recursos linguísticos e entonações, determinada não pelo objeto do próprio discurso, mas pelo enunciado do outro sobre o mesmo objeto” (BAKHTIN, 2010c, p. 297). Sobre esse aspecto, o autor ainda afirma:

O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.). Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno

observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.). Todo o dado se transforma em criado. (BAKHTIN, 2010c, p.326).

Para Salles (2008, p.19), “[...] a criação artística é marcada por sua dinamicidade que nos põe, portanto, em contato com um ambiente que se caracteriza pela flexibilidade, não fixidez, mobilidade e plasticidade”. De forma análoga, pode-se afirmar que o pensamento em criação do professor manifesta-se, em muitos momentos, como por exemplo: uma conversa com um amigo, com um aluno, com um colega, uma leitura, um objeto encontrado, uma pesquisa na Internet ou até mesmo um novo olhar para a prática em construção pode gerar essa mesma reação, ou seja, várias possibilidades que podem ser levadas adiante ou não. As interações são muitas vezes responsáveis pelo surgimento de novos caminhos, podem provocar pausas, retomadas, acréscimos, enfim, podem gerar uma rede de possibilidades de desenvolvimento de uma prática, que, por sua vez, leva a seleções e ao consequente estabelecimento de critérios para as escolhas, pois:

Os elementos selecionados já existiam, a inovação está no modo como são colocados juntos, ou seja, na maneira como são transformados. A inovação da inferência se encontra na singularidade da transformação: algumas dessas combinações são inusitadas. [...] As construções de novas realidades, pelas quais o processo criador é responsável, se dão, portanto, por meio de um percurso de transformações, que envolve seleções e combinações. (SALLES, 2006, p.35).

Considerando a posição dos autores citados, o desenvolvimento da autoria, de práticas mais inovadoras, vai depender do nível de abertura da rede estabelecida no ambiente da criação. Johnson (2011, p.47) considera as redes abertas como “redes líquidas”. Enquanto nas redes sólidas/fechadas, “[...] os padrões têm estabilidade, mas são incapazes de mudança, uma rede líquida cria ambiente mais promissor para o sistema explorar o possível adjacente⁵⁶, [onde] novas configurações podem emergir por meio de conexões aleatórias”. As redes líquidas, apesar de densamente interconectada e sempre explorando novos padrões, ao mesmo tempo destruindo alguns, é capaz também de preservar estruturas úteis por longos períodos de tempo.

O possível adjacente “[...] tem a ver tanto com limites quanto com abertura” (JOHNSON, 2011, p.34). Por outro lado, mesmo que esteja aberto para novas ideias, não é garantia que se consiga concretizá-las, porque pode correr o risco de o ambiente não estar pronto para ela. Ainda Johnson (2011) afirma que todos nós vivemos dentro de nossas próprias versões do possível adjacente, em todos os ambientes profissionais, e em nossas

⁵⁶ Ideias ou objetos que servem como possibilidades de novas criações, próximas ao que desejamos criar.

atividades criativas, estamos cercados por configurações potenciais. Estamos, cada um de nós, cercados por ideias ou objetos sobresselentes que ficam à espera de serem recombinadas em algo novo. Para a materialização das ideias, conforme ressalta o autor, é preciso descobrir maneiras de explorar os limites de possibilidade ao nosso redor. Assim:

Uma boa ideia é uma rede. Uma constelação específica de neurônios – milhares deles – se acende, uns em sincronia com os outros, pela primeira vez em nosso cérebro, e uma ideia pipoca em nossa consciência. Uma nova ideia é uma rede de células explorando o possível adjacente de conexões que elas podem estabelecer na nossa mente. Isso é verdade, quer a ideia em questão seja uma nova maneira de resolver um complexo problema de física, quer seja a linha que encerra um romance, ou uma característica para um software. Se formos tentar explicar o mistério da origem das ideias, teremos de começar nos livrando deste equívoco comum: uma ideia não é algo único. Mais parece um enxame. (JOHNSON, 2011, p.41).

Podemos constatar que a rede precisa ser densamente povoada; a rede deve ser plástica, capaz de adotar novas configurações. Ainda Johnson (2011) enfatiza que uma rede densa, que não consegue formar novos padrões, é, por definição, incapaz de mudar, de investigar nas bordas do possível adjacente. Para tornar nossa mente mais inovadora, temos de inseri-la em ambientes/redes de ideias e pessoas que exploram o possível adjacente, visto que “[...] certos ambientes acentuam a capacidade natural do cérebro de estabelecer elos de associação” (JOHNSON, 2011, p.43).

Uma rede é “[...] uma concentração de mentes que podiam descobrir e compartilhar boas ideias. Não se trata de sabedoria da multidão, mas de sabedoria de alguém na multidão. A rede, ela própria, não é inteligente; os indivíduos é que ficam mais inteligentes por estarem conectados a ela” (JOHNSON, 2011, p.53). Pode-se afirmar, conforme o autor, que alguns ambientes sufocam novas ideias; outros parecem gerá-las sem esforço. A *web*, por exemplo, segundo o autor, pode ser motor de inovação; por razões históricas e complexas, pela infinidade de informações disponíveis e por potencializar o contato com pessoas de diferentes partes do mundo, é um ambiente propício à criação, à difusão e a adoção de boas ideias, de inovação.

Segundo Salles (2008, p.111), é “[...] no acompanhamento de processos que permitenos falar de um autor (ou de uma autoria), que se constitui na relação com outros” e com os objetos sociotécnicos. É de dentro das redes da criação que a referida autora retira uma visão de autoria relacional, não centrada em um indivíduo isolado, mas interagindo com a toda a efervescência cultural, com objetos sociotécnicos e/ou diferentes sujeitos. Ao falar em criação, aponta-se para outro conceito que está relacionado a ele, a criatividade, o qual foi assumido neste estudo para reflexão, a partir de Fayga Ostrower. Para a autora, criatividade é

[...] poder dar forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse “novo”, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar. (OSTROWER, 2010, p.9).

Com esse pensamento, a autora nos diz que criar é, basicamente, formar. A forma pode ser definida como “[...] o modo por que se relacionam os fenômenos, é o modo como se configuram certas relações dentro de um contexto” (OSTROWER, 2010, p.79). Assim, “[...] a forma será sempre compreendida como a estrutura de relações, como o modo por que as relações se ordenam e se configuram”, portanto todo fazer abrange a forma em seu “como fazer” (p.79), correspondendo ao significado e sentido das coisas.

Salles (2008, p.151), com base em Colapietro (2003), problematiza a concepção de criatividade, quando concebida apenas como um poder inerente à psique individual, afirmando que é impossível identificar o *locus* da imaginação, ou seja, “[...] o locus da criatividade não é a imaginação de um indivíduo. [...] é imperativo, portanto, falar em loci de criatividade, aqueles onde as práticas interagem. [...] o locus da criatividade é pluralizado e historicizado”. Ainda enfatiza que o sujeito é constituído por seus engajamentos, dificuldades e conflitos. Ele é também situado em diferentes aspectos: espacialmente, temporalmente, historicamente. Dessa forma, Salles alerta que é impossível definir, com precisão, o local e o tempo da criação, pois suas práticas estão em constante estado de mutabilidade, os momentos da criação estão espalhados por todo o processo.

O aspecto que envolve a criação é a continuidade do processo, articulada à natureza de busca e de descoberta, e aliada às memórias, que nos leva a realizar novas construções, em um permanente “gesto inacabado” (SALLES, 2011). A criação docente, assim como a criação de uma obra de arte por um artista, tem como característica marcante a flexibilidade, visto que a sala de aula é um local onde acontecem seleções e edições, a todo o momento, nas atividades planejadas anteriormente pelo professor. Isso põe o professor diante de um ambiente de incertezas e mobilidade e o leva, por exemplo, a diferentes possibilidades de propostas apresentadas no Plano de Curso, no planejamento e/ou no seu caderno de anotações, ou até em atividades de sala de aula, que se vão modificando e se transformando ao longo do processo: partes de atividades já realizadas em outra escola ou na mesma escola, em outra turma, reaparecendo na turma atual, ou ainda fatos lembrados, episódios de novela ou de

outros programas de televisão, planos de aula encontrados em páginas da Internet, sugestões de atividades advindas de material de cursos de formação, todos lembrados nos atos de currículo em construção.

Na dinâmica que permite a criatividade, podemos nos remeter ao papel da memória como ação, visto que “[...] a imaginação não opera sobre o vazio, mas com sustentação da memória” (SALLES, 2011, p.105). As memórias funcionam para emergir e reinterpretar os pensamentos, gerir e desenvolver novas ideias. Para a autora citada, “[...] uma memória criadora em ação que também deve ser vista nessa perspectiva da mobilidade: não como um local de armazenamento de informações, mas um processo dinâmico que se modifica com o tempo”. (p.19).

Esse movimento vivido pelo professor desencadeia a ideia de ação em permanente continuidade, pois ainda que a prática planejada seja materializada em sala de aula em determinado momento, fica a sensação de que se cumpriu apenas uma parte dos seus desejos. Diante de uma multiplicidade de ações, de tentativas de práticas pedagógicas em eterno processo de inacabamento, com ações que vão sendo modificadas por motivos diversos, em um movimento de avaliação, de idas e vindas, de recortes, de acréscimos, que se adaptam ao contexto encontrado, pode-se dizer que há uma não linearidade do percurso criador, e este, como afirma Salles (2008), é um dos aspectos que nos remete à criação como rede. A criação está sempre em um estado de inacabamento, nunca conseguimos apreendê-la como um ponto final.

Ampliando a discussão da criação como processo em rede, apoiada em Salles (2008), nos reportamos a Morin (2011). O referido autor revela como o ser humano interage e se relaciona com as ideias e com a cultura e a sociedade do seu tempo e como, a partir dessa relação, produz e/ou reproduz seu repertório cultural no qual estão inclusos seus conhecimentos. Para o autor (2011, p.21), “[...] o conhecimento de um indivíduo alimenta-se de memória biológica e de memória cultural, associadas em sua própria memória, que obedece a várias entidades de referência, diversamente presentes nela”.

Morin (2011) afirma que cultura e sociedade estão em relação geradora mútua; nessa relação, não podemos esquecer as interações entre indivíduos, eles próprios portadores/transmissores de cultura, que regeneram a sociedade, a qual regenera a cultura. Para o autor, há uma unidade recursiva complexa entre produtores e produtos do conhecimento, ao mesmo tempo em que há relação hologramática entre cada uma das instâncias produtoras e produzidas, cada uma contendo as outras e, nesse sentido, cada uma contendo o todo enquanto todo. Isso significa que qualquer conhecimento é composto por

elementos biológicos, cerebrais, culturais e históricos, mas, sobretudo, que qualquer ideia necessita de uma complexidade bioantropológica e de uma complexidade sociocultural.

A partir das ideias do referido autor, pode-se afirmar que os indivíduos podem abrir as amarras ou se fechar para a atualização dos conhecimentos, para a inovação. Por um lado, há os determinismos impostos pela grande máquina cultural, que gera o conformismo cognitivo, o *imprinting*, e uma normalização imposta pela sociedade. O *imprinting* é uma marca incontornável imposta pelas primeiras experiências do ser humano, que determina, comanda, proíbe, traça os rumos, estabelece limites, enfim, nos conduz ao ponto onde devemos ir, o que devemos fazer, o que devemos ou não conhecer, impõe regras. Por outro lado, mesmo sendo comandado e controlado pelos diversos programas, conforme dito pelo autor, o indivíduo possui seu terminal pessoal, podendo romper com os determinismos impostos e, dessa forma, no jogo dialógico dos pluralismos, há uma “[...] multiplicação das brechas e rupturas no interior das determinações culturais, possibilidade de expressão de uma ideia, mesmo desviante” (MORIN, 2011, p.23).

A posição de Morin nos aponta um caminho para observarmos o professor inserido na efervescência cultural, onde ele se depara com objetos sociotécnicos, pessoas de diferentes culturas, onde há uma diversidade de trocas e confrontos entre ideias, polêmicas entre opiniões, concepções e práticas. Salles (2008, p.39) afirma que é nesse ambiente cultural que os documentos de processo e as obras que chegam às nossas mãos, estão inseridos. Para a autora “[...] todos os processos de criação são parte dessa efervescente atividade dialógica, que atua nas brechas – nas tentativas de expressão de desvios proporcionados e, ao mesmo tempo, responsáveis por esse clima em ebulição”. Pode-se dizer que o professor em seu percurso criador, dialogando com outras culturas, “[...] no seu aspecto social, alimenta-se do outro, portanto imerso e sobredeterminado pela sua cultura (que por seu estado de efervescência possibilita o encontro de brechas para a manifestação de desvios inovadores)”. (SALLES, 2008, p.40). Segundo Freire (2006) o homem é um ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo, e que “[...] é a partir das relações dele com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, que vai ele dinamizando o seu mundo” (p.51).

Caminhando nessa linha de pensamento, Colapietro (1989) citado por SALLES, 2008, p. 39) aponta o sujeito em criação “[...] como um ser histórico, concreto, culturalmente sobredeterminado, inserido em uma rede de relações”. Essas reflexões nos possibilitam pensar no gesto/ação do professor não como um fazer docente isolado, mas como algo resultante de um sujeito que é parte de um contexto ampliado e complexo, e que, apesar de ter liberdade

para criar ou fazer escolhas, está inserido, impregnado de uma cultura que, com toda a sua complexidade, termina o condicionando para determinadas decisões. Assim, na imersão no cotidiano do espaço da pesquisa, fui observando como as professoras se apropriam dos diferentes artefatos culturais, principalmente com os emergentes desse momento sócio-histórico, da cibercultura. Fui observando com o que e com quem elas dialogam e com que finalidade.

É no lançar mão dos artefatos culturais para a sua aprendizagem e de seus alunos que os professores assumem apropriações, atribuindo-lhes significado e sentido. Então, uma palavra ou objeto “[...] pode ter o mesmo significado para todas as pessoas, porém cada uma delas, ligados à situação dada, as suas circunstâncias, pode ter um sentido diferenciado para cada sujeito” (LURIA, 1986, p.45). O sentido é dado a partir das histórias de vidas, do conhecimento de mundo, das vivências afetivas de cada sujeito.

Diante do exposto, pode-se compreender que a autoria se dá através de um processo em rede, mesmo em atos aparentemente individuais, nas relações com o outro e nas relações com os objetos sociotécnicos. Na criação, os sujeitos imersos na cultura, mesmo tendo acesso ao mesmo material cultural, podem chegar aos mesmos ou a diferentes resultados, dependendo do sentido dado por cada um deles e das interações advindas do seu entorno. A autoria do professor é elaborada, nesse novo tempo, quando ele coloca uma voz própria, uma singularidade, um texto criativo, criando metodologias, bricolando práticas já experienciadas, propondo diferentes atividades que atendam aos diversos perfis dos alunos, lançando mão de recursos, de gêneros textuais em linguagens diversificadas. A autoria acontece quando o professor se abre para a inovação. Assim, a partir de atos autorizantes, se permite o exercício da autonomia, a ousadia tomada nos procedimentos da criação, de acordo com o contexto e as ocasiões que lhe são próprias.

4 AUTORIA NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA: ENTRE A CULTURA DA LIBERDADE DE CRIAÇÃO E COLABORAÇÃO E O CERCEAMENTO TECNOLÓGICO E NORMATIVO

O desenvolvimento da autoria de professores e alunos, praticantes do cotidiano escolar, diante do contexto da cibercultura, está imbricado com as condições de infraestrutura tecnológica e de usos/de trocas/de criação de conhecimentos. A cultura da participação, da construção individual e/ou colaborativa de conhecimentos em/a partir da rede e as práticas de remix, conforme discutimos no capítulo anterior, só poderão ser materializadas se for permitido a todos o direito e a liberdade de usufruir dos bens imateriais produzidos pela humanidade.

O acesso ao conhecimento demanda, antes de tudo, como nos mostra Yochai Benkler (2007), uma infraestrutura básica comum, a qual envolve toda a cadeia da produção desses bens, formada por três camadas: a física, a lógica e a de conteúdo. A camada física que trata como os bits são transformados em sinais eletromagnéticos e transportados por conectores, cabos e fibras, é onde se encontra a propriedade dos fios e das licenças de transmissão por ondas, necessárias à comunicação. Aqui, o foco da nossa discussão será a conectividade, no tocante à banda larga nas escolas. A camada lógica é constituída pelos padrões, protocolos e *softwares*. Para o interesse do nosso trabalho, a discussão estará em torno dos usos dos *softwares* livres e proprietários, além dos formatos abertos e fechados. Por fim, na camada de conteúdo, estão as questões relacionadas à propriedade intelectual e aos modelos de negócio, onde será dado enfoque à discussão relacionada aos direitos de usos do conhecimento e dos bens culturais, no tocante às amarras da Lei dos Direitos Autorais em contraponto com a cultura livre. Essa infraestrutura básica, formada pelas três camadas, precisa de um fundamento que potencializa a liberdade de criação e esse fundamento está nas possibilidades de abertura dos processos, ou seja, nos *commons* e no direito à criação de cultura e conhecimento.

4.1 OS *COMMONS* E O DIREITO À CRIAÇÃO DE CULTURA E CONHECIMENTO

A lógica da criação dos *commons* deve ser entendida como uma forma de garantir o direito à cultura, tendo como objetivo a promoção de uma sociedade fundamentada no diálogo, em oposição ao processo de “privatização” do saber e concentração da riqueza que acirram as atitudes focadas na exclusão e que impedem o acesso às fontes de cultura.

Os *commons* podem ser definidos como “um tipo particular de arranjo institucional que governa o uso e a disposição de recursos. [...] a característica, que os define de forma distinta da propriedade⁵⁷, é que nenhuma pessoa tem o controle exclusivo do uso e da disposição de qualquer recurso particular.” (BENKLER, 2007, p.12). Com base no referido autor, podemos dividir os *commons* em quatro tipos a partir de dois parâmetros. Quanto à abertura, eles podem ser abertos a todos, ou aberto a poucos; quanto à regulação, eles podem ser regulados ou não regulados.

No primeiro parâmetro, o autor cita os oceanos, o ar que respiramos e os sistemas rodoviários como *commons* abertos, considerados como de interesse público. Por outro lado, a depender das restrições no uso e na disposição, alguns são limitados a membros de um grupo, como no caso da propriedade do tipo tradicional, a exemplo de certos tipos de pastos ou sistemas de irrigação.

Em relação ao segundo parâmetro, Benkler afirma que quase todos os regimes de propriedade comum são limitados por regras, que podem ser mais ou menos elaboradas, sendo algumas mais formais e outras construídas socialmente. Assim, os *commons* abertos são variados, alguns deles não governados por alguma regra – os de acesso aberto. O ar, por exemplo, qualquer um pode usá-lo, seja para a respiração ou para o funcionamento de uma turbina, sem nenhum tipo de pagamento, ao mesmo tempo em que é uma comunidade regulada com respeito à expiração. Por um lado, há regras socialmente construídas, pois não podemos respirar diretamente no rosto das pessoas; por outro, exigem as regras mais formalizadas para as instalações industriais com o intuito de controlar a poluição.

Dentre os recursos abertos, destacamos o conhecimento, por ser pertinente a este estudo, visto que está relacionado diretamente com o movimento de socialização e trocas de conteúdos na rede. Benkler (2007) ressalta que este é o recurso mais importante que governamos como *commons* abertos, pois sem ele a humanidade não poderia ter sido formada, ou seja, fazem parte desse conjunto “todo conhecimento anterior ao século XX, a maior parte do conhecimento científico da primeira metade do século XX e grande parte da ciência e do conhecimento acadêmico contemporâneos” (p.13-14). Martins (2012) enfatiza que, para se fazer uma análise sobre o conhecimento e a cultura como *commons*, existe uma característica deste tipo de recurso que deve ser destacada – a natureza não rival e não exclusiva dos bens

⁵⁷ “Propriedade é um conjunto de regras que determinam: qual recurso cada um de nós tem ao estabelecer uma relação com outros; o que a ‘posse’ ou ‘falta’ de um recurso nos permite fazer ou recusar a fazer nas relações em torno destes recursos. Essas regras impõem restrições sobre quem pode fazer o que no domínio das ações que exigem acesso aos recursos sujeitos às leis da propriedade” (BENKLER, 2007, p.12).

imateriais. Este é um aspecto significativo que diferencia o capitalismo fordista, próprio da sociedade industrial, baseado na produção de bens materiais, para o cognitivo, feito da manipulação dos bens simbólicos imateriais, inerente da sociedade do conhecimento/em rede.

O termo rival é originado da economia e corresponde ao bem ou recurso cujo uso impede o uso simultâneo por outra pessoa, ou compete com a sua utilização. Um bem ou recurso não-rival é o que admite usos concomitantemente. Essa mesma perspectiva é denominada por Simon e Vieira (2008, p.16) como *rossio*, “um conjunto de recursos utilizados em comum e equitativamente por uma determinada comunidade. Não existem direitos individuais de exclusão no *rossio*”. Para a compreensão do conceito, os autores citados nos mostram o caso do livro. Enquanto suporte, é um *rossio* rival, pois se alguém o estiver lendo, não permite que outra pessoa faça a leitura concomitantemente. Entretanto, o conteúdo que está nele é um *rossio* não-rival, pois é possível reproduzi-lo em inúmeros exemplares e distribuí-lo a várias pessoas, não interferindo na leitura de nenhuma delas.

Dessa forma, conclui-se que “os bens intangíveis – como as ideias, os programas de computador, as obras artísticas, científicas e culturais – são em geral, não-rivais” (p.17). Um *rossio* não-rival pode ser usado em comum por uma comunidade ou várias. Os referidos autores ainda ressaltam que o *rossio* rival é caracterizado pela escassez, e o *rossio* não-rival se caracteriza (ao menos potencialmente) pela abundância.

Diante das transformações sociotécnicas contemporâneas, como sinaliza Benkler (2007), os *rossios* não-rivais que, no passado, só poderiam ser armazenados em estruturas como a de uma biblioteca física (dependendo de nossa memória ou de bens rivais, como exemplares de livros), com as potencialidades da tecnologia digital, tornaram-se *rossios* não-rivais mais amplos e mais baratos, impossíveis de serem praticados nas sociedades da oralidade e da escrita. Junto com essa transformação, a produção social passou a ser realizada em rede. A importância dessa diferença significa que a informação e o conhecimento como *commons*, possibilita a não escassez, e “um ambiente em que os indivíduos e grupos são capazes de produzir informação e cultura por conta própria” (BENKLER, 2007, p.16), o que contribui para a disseminação de conhecimento sem cessar, potencializando a criatividade e a remixagem. Mas, temos clareza que:

[...] as vantagens democráticas, a liberdade individual e o crescimento pela inovação que se torna possível pelo surgimento da produção descentralizada fora do mercado não vão surgir inexoravelmente. Os gigantes industriais que dominam a produção e a troca da informação no século XX não vão abrir mão facilmente do seu domínio. À medida que passamos a uma economia de informação em rede, todos os pontos de controle sobre a produção e o fluxo de informação e cultura tornam-se pontos de conflito entre o antigo modelo

industrial de produção e os novos modelos distribuídos (BENKLER, 2007, p.17).

Com a expansão e o compartilhamento do conhecimento e da produção cultural na rede, não é só a figura do indivíduo autor que tem sido abalada, mas toda a cadeia de criação e difusão das obras intelectuais. Silveira (2007) chama a atenção que, nesse contexto, emergem dois componentes antagônicos, simultâneos, que expressam valores e objetivos distintos, os quais influenciam no funcionamento dessa infraestrutura. De um lado, um grupo:

quer aprofundar a liberdade de fluxos e a produção do comum, ou seja, ampliar os espaços públicos, a liberdade e o domínio público, seja no uso seja na evolução tecnológica da rede. O outro quer contê-la em um processo econômico baseado na apropriação privada do conhecimento, dos bens imateriais e dos espaços por onde transitam os fluxos. Nesse embate está sendo construído o futuro das comunicações (SILVEIRA, 2007, p.26).

O fechamento ou a abertura de alguns recursos que constituem cada camada da cadeia de produção de bens imateriais, os quais serão destacados a seguir, limita ou aumenta a liberdade do processo de criação/autoria do professor, conseqüentemente de seus alunos.

4.2 A CAMADA FÍSICA: A CONECTIVIDADE COMO DIREITO À COMUNICAÇÃO/AO ACESSO E À PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

A camada física, conforme nos alerta Silveira (2011), é administrada no mundo por um número limitado de grandes corporações de telecomunicações, as quais constituem um dos mais lucrativos segmentos econômicos oligopolizados da atualidade. Quanto mais cresce o uso das redes digitais, maior é o aumento do fluxo de informações que passam pelas redes físicas desses oligopólios, deixando-os com um grande poder sobre a infraestrutura de comunicação. O autor afirma que “diversos setores da sociedade passaram a enxergar o poder descomunal que este segmento adquiriu sobre o conjunto da comunicação digital. Quem controla a infraestrutura física da rede pode controlar o fluxo digital da rede” (SILVEIRA, 2011, p.55-56).

O fluxo digital da rede pode ser visto por dois lados: a rede amplia a liberdade de expressão, expande a capacidade de interação entre as pessoas. Entretanto, ela também é uma rede cibernética de comunicação e controle. Existe um repositório de informações jamais visto na história da humanidade. Por outro lado, nunca fomos tão controlados. O “poder comunicacional”, sustentado por Castells (2003) e comentado por Silveira (2011), é uma expressão que “pode ser empregada para definir o grau de autonomia que um indivíduo ou coletivo possui para obter informações e disseminar conteúdos, independente da vontade de

outros indivíduos ou coletivos” (p.52).

Silveira (2011, p.53) ressalta que um dos sentidos a que esse poder comunicacional está atrelado é a conectividade. Para o autor, no momento que deixa os sujeitos de algumas regiões do país sem conexão ou sem assegurar o direito das camadas mais pobres da sociedade ao uso da comunicação em redes digitais, “o Estado e seus grupos hegemônicos deixam milhares de pessoas sem a possibilidade de obter mais poder a partir do desenvolvimento da capacidade de criar redes, articulações e interações com vistas à defesa ou à ampliação de seus interesses.” (p.53).

O Estado procura levar a tecnologia para todos os segmentos da sociedade e viabilizar tal iniciativa via escola. Para assegurar o acesso dos alunos das escolas públicas à internet, foi lançado pelo governo federal em 04 de abril de 2008, através do Decreto Presidencial n. 6.424, o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE)⁵⁸, com o objetivo de conectar todas as escolas urbanas à internet até 2010. O governo fez um acordo com as operadoras de telefonia e com a Agência Nacional de Telecomunicações. Segundo Bonilla (2010), no acordo as teles deixaram de fornecer Postos de Serviços Telefônicos (PST) em cada cidade brasileira e passaram a distribuir seus backhails⁵⁹, em todos os municípios. No acordo também ficou decidido que as teles deveriam oferecer acesso à internet gratuito para as escolas, atualizando periodicamente a velocidade até 2025.

Mas, pelo que temos presenciado nas nossas vivências nas escolas, percebemos que as operadoras têm oferecido um serviço de baixa qualidade. A conexão é oferecida, mas com problemas, a exemplo da baixa banda que não mantém o ponto ativo com estabilidade, há corte de serviço, falta de suporte, entre outros. A fragilidade do serviço oferecido denuncia uma falta de consistência nessa política pública. As operadoras, por serem empresas comerciais que visam negócios, não priorizam as escolas, pois essas não geram negócios. É apenas um acordo com o governo. Portanto, não se empenham em oferecer um bom serviço às instituições educacionais. Esses problemas trazem como consequência amarras que impossibilitam a apropriação das potencialidades da internet nas escolas para proposição de práticas autorais.

⁵⁸ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15808:programa-banda-larga-nas-escolas&catid=19..> Acesso em 25 out 2013.

⁵⁹ Segundo a Wikipédia, “Backhaul é a porção de uma rede hierárquica de telecomunicações responsável por fazer a ligação entre o núcleo da rede, ou backbone, e as sub-redes periféricas. Por exemplo, em uma rede de telefonia celular, enquanto uma única torre de célula constitui a sub-rede local, a conexão dessa torre ao restante do mundo é feita por um link backhaul ao núcleo da rede da companhia telefônica”. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Backhaul>>

O Censo Escolar 2012⁶⁰, realizado pelo INEP, aponta que apenas 45,8% das escolas de ensino fundamental do Brasil estão conectadas e a velocidade de conexão destas se concentra na faixa de 1 a 2 Mbps, não atendendo às demandas da realidade escolar. Assim, professores e alunos ficam impossibilitados de se apropriar dos diferentes ambientes da rede. Junto a essa dificuldade de acesso à internet nas escolas, há uma ausência de conexão nos domicílios das classes C, D e E, aos quais pertencem os alunos da rede pública de ensino, conforme apontado nos resultados da pesquisa do CGI. Br⁶¹:

A diferença na proporção de domicílios com acesso à Internet entre as áreas urbanas (44%) e rurais (10%) ainda é muito grande. De igual maneira, o acesso à Internet nas diferentes regiões geográficas é também muito significativo; a região Sudeste permanece com a maior proporção de domicílios com acesso à Internet (48%), seguido pelo Sul (47%) e Centro-Oeste (39%), enquanto Nordeste e Norte apresentam proporções muito inferiores: 27% e 21%, respectivamente. Observa-se também a manutenção da desigualdade no acesso à Internet segundo classes sociais. Enquanto 97% dos domicílios brasileiros de classe A e 78% de classe B possuem acesso à Internet, apenas 36% dos domicílios da classe C e 6% da classe DE estão conectados à rede (CGI. Br, 2012, p. 31-32) .

A forma como é implantada a infraestrutura de conectividade gera desigualdades de oportunidades no uso da rede. É perceptível que atualmente não basta conectar os cidadãos, sendo necessário conectá-los em velocidades compatíveis com o desenvolvimento das aplicações, sistemas e soluções na rede. Desconsiderar tal proposição, como afirma Silveira (2011), pode gerar políticas assimétricas, que consolidam o poder na rede e o poder de criar redes daqueles que são mais velozes, que possuem mais capital ou mais poder político. Em certo sentido, a assimetria cria cidadãos conectados de categorias distintas no uso da rede.

Portanto, conectar um local, uma escola, por exemplo, à internet “é um passo importante, mas se o acesso for em banda estreita, dificilmente aquela comunidade poderá acessar recursos tecnológicos que dependem de uma alta transferência de dados por segundo” (SILVEIRA, 2011, p.54). Nesse sentido, a partir dos três princípios da Cibercultura recombinate (LEMOS, 2005; 2009), conforme já referenciado, na cultura atual ter acesso ao conhecimento não é suficiente, é preciso produzi-lo. Para o autor (2009) “não basta emitir sem conectar, compartilhar, é preciso emitir rede, entrar em contato com outros, produzir sinergias, trocar pedaços de informação, circular, distribuir” (p.40). Mais ainda, é preciso transformar as informações recebidas. Nesse sentido, se faz necessário uma velocidade de

⁶⁰ Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf> Acesso em 08 dez 2013.

⁶¹ <http://www.cetic.br/publicacoes/2012/tic-domicilios-2012.pdf>

conexão mais ampliada. Nas escolas, por não haver uma estabilidade da rede, é preciso abrir chamado para a telefonia “Oi” frequentemente, pois a conexão cai, impedindo o uso pleno das potencialidades da internet.

A recombinação cibercultural acontece a partir das modulações de informações que circulam na rede. Portanto, é preciso fazer *download* ou assistir vídeos diretamente da rede, baixar áudios ou ouvi-los diretamente da internet, assim como fazer *upload* do material produzido. A banda larga na escola permite que alunos e professores, além de meros consumidores de informações, possam criar vídeos, áudios, textos, imagens, remixar qualquer tipo de conteúdo disponível na rede, em diferentes linguagens.

O professor Nelson Pretto (2013) afirma que a melhor forma de fazer com que todos possam viver plenamente o universo da cultura digital, em qualquer processo de formação de professores e alunos, é lhes proporcionar uma imersão intensa no universo de informação e comunicação propiciado pelas tecnologias digitais. Mas, para que isso de fato se concretize, é preciso todas as escolas conectadas e com uma boa qualidade de banda. No documento da formação Brasil do PROUCA, elaborado pelo MEC, onde se encontram as orientações que norteiam o programa, demonstrando qual a concepção e metodologias implantadas para as suas ações, fica explícito que, entre as condições necessárias para a formação na escola está a existência de infraestrutura de conectividade *wireless* que assegure o acesso simultâneo dos alunos, de um turno, à internet. Mas, na maioria das escolas, a velocidade de conexão dificilmente consegue chegar ao alcance de 1 Mg, o que não oferece condição de trabalho com os *netbooks* nas salas de aula (em geral são 200 a 400 máquinas por escola), nem em outros espaços da escola, ou até mesmo com os computadores instalados nos laboratórios de informática. Conforme as pesquisas realizadas por nosso grupo – o Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC) –, a conexão não consegue atender nem a uma única turma, composta por 25 a 30 alunos, com os *laptops* conectados. Esta situação não é diferente na Escola Padre Carlo Salerio, contexto específico da nossa pesquisa, a qual acompanhamos de perto. Como pode ser explicitado através das falas dos seus próprios praticantes – professores e alunos:

Trabalho bastante com o uquinho, quando me é permitido, de acordo com a rede, a internet. Muitas vezes preparo a aula, elaboro passo a passo, tudo direitinho o que devemos fazer, como vamos mexer com o UCA. De repente, eu tenho que mudar toda a estratégia, passar a não trabalhar com o UCA, devido à questão da rede, ou, às vezes entrar na internet, mas ela é muito lenta. Até eu ligar o aparelho, até eu começar a dar os comandos, o 1º passo da atividade, eu perco o maior tempo. Então, às vezes, a internet chega, mas chega muito lenta, e às vezes, nem chega. Não vem, não é conectado! Então, prejudica o trabalho. As crianças, principalmente os menores, ficam

chateados, achando que a culpa é sempre de alguém. Ficam zangados mesmo, e muitas perdem até o interesse de trazer o uquinho, porque eles dizem que trazem e nunca tem internet na escola. Então fica difícil! (PP1).

Há algum tempo venho tentando trabalhar com os laptops UCA, porém em alguns momentos a gente sente as dificuldades. Eu marco com os alunos e a gente fica naquela ansiedade. Na hora do trabalho a conexão da internet está com problema. Já aconteceu diversas vezes, desestimulando os alunos. A gente termina tendo que utilizar o plano B para continuar a aula, porque não consegue realizar o trabalho planejado. (PP4)

Eu gosto muito do projeto UCA, mas às vezes a conexão é bem ruim, tento fazer um trabalho, mas a internet cai ou fica lenta. Ai fica difícil de fazer as atividades. (ALUNO DO 9º ANO MATUTINO).

Dessa forma, em nada muda a escola, continuam as velhas práticas, apenas com um desenho de modernidade, pois sem conexão ou com conexão de baixa qualidade, não passamos de receptores de informação. Isto vai de encontro ao que desejamos – alunos e professores como autores, ou melhor, com um mínimo de condição “de produzirem culturas, sendo transformados em meros consumidores de informações distribuídas por portais ou apps⁶² instaladas de forma fechada nos equipamentos fornecidos às escolas” (PRETTO, 2013, p. 71), ou seja, apenas navegando no material dito “educativo” já “embutidos” nos computadores e nos *laptops*, e mais recentemente nos *tablets*.

4.3 A CAMADA LÓGICA: A ABERTURA E O FECHAMENTO PARA USOS DE SOFTWARES E DE ARQUIVOS DIGITAIS

No que tange à **camada lógica**, esta é o segundo nível de conflitos. Benkler (2007) refere-se a padrões, protocolos e *softwares*, como os sistemas operacionais que são necessários para a interação entre o usuário e os dispositivos. O autor afirma que é nesse nível onde aparece “um ponto de controle sobre o fluxo e, portanto, sobre as oportunidades de produção e compartilhamento de informação e cultura.” (p. 17). Benkler enfatiza ainda que deve haver uma política sistemática de preferência pelos padrões abertos e protocolos abertos, em detrimento dos protocolos fechados; deve haver, principalmente, o incentivo ao uso do *software* livre, em detrimento ao proprietário.

⁶² “App é a abreviatura de application, ou seja, aplicação. Ela é instalada num smartphone. A função das apps é facilitar a vida aos utilizadores, proporcionando-lhes um acesso directo a serviços de notícias, informação meteorológica, jogos, serviços de mapas, com geo-localização através de GPS ou utilitários do mais variado tipo de finalidades”. Fonte: <<http://www.marketingtecnologico.com/Artigo/o-que-sao-apps>>. Acesso em 10 dez 2013.

4.3.1 Entre *software* livre e proprietário

O movimento do *Software livre* foi criado em prol do compartilhamento do conhecimento tecnológico. Mas, em oposição a esse movimento, há os que tentam aprisionar o conhecimento por interesses econômicos. Se por um lado temos os *hackers*⁶³(acadêmicos, cientistas e algumas forças político-culturais), como os maiores defensores e apoiadores da distribuição mais igualitária dos benefícios da sociedade da informação, por outro “há as megaempresas que vivem exclusivamente de um modelo econômico baseado na exploração de licenças de uso de software e do controle monopolístico dos códigos essenciais dos programas de computadores”, destaca Silveira (2004, p.6). O autor salienta ainda que a esse segundo grupo se alinham os governantes, frações burocráticas e políticos, além dos agentes pragmáticos interessados no financiamento que podem receber dos megagrupos que querem bloquear a disseminação dos conhecimentos básicos sobre o principal produto da sociedade em rede, o *software*.

A essência do *software* livre é a liberação do seu código-fonte e não apenas a comercialização do seu código objeto⁶⁴, a característica principal do *software* proprietário. A liberdade do *software* livre ancora-se em quatro princípios, a saber: a) Liberdade 0: liberdade de executar um programa para qualquer intento, irrestritamente; b) Liberdade 1: liberdade de estudar um programa, e adaptá-lo às suas necessidades, de modificá-lo; c) Liberdade 2: liberdade de redistribuir cópias e assim ajudar o seu vizinho; d) Liberdade 3: liberdade de melhorar o programa e entregar tais melhorias para a comunidade, compartilhando as versões modificadas, gratuitamente ou não.

Os softwares que permitem essas liberdades devem ser registrados com os seus respectivos tipos de licenças. Uma das mais conhecidas é a GNU GPL (*General Public Licence*), “uma licença que compõe o aparato legal acerca dos direitos autorais dos programas

⁶³ Pode-se definir os hackers não como a mídia vem apontando-os, pois eles não são irresponsáveis, não buscam quebrar os códigos, nem penetrar em sistemas ilegalmente ou criar conflitos no tráfego dos computadores. Os que tem esse comportamento são denominados de crackers e seus atos de vandalismos são abominados pelos hackers. Os hackers são aqueles indivíduos que se dedicam com entusiasmo, passando horas de seu tempo com a atividade de programação, que acreditam que o compartilhamento de informações é um bem poderoso e positivo, e que é dever ético dos hackers compartilhar experiências elaborando softwares gratuitos e facilitar o acesso a informações e a recursos de computação sempre que possível.

⁶⁴ Em programação de computadores, código objeto ou arquivo objeto é o nome dado ao código resultante da compilação do código fonte. Normalmente, o código fonte é formado por uma sequência de instruções no formato especificado por alguma linguagem de programação. Para cada arquivo de código fonte é gerado um arquivo com código objeto, que posteriormente é "ligado" aos outros, através de um linker, resultando num arquivo executável ou biblioteca.

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%B3digo_objeto>

de computadores, desenvolvida pela Free Software Foundation⁶⁵ (BONILLA, 2012, p.256).

Os *softwares* proprietários seguem o caminho inverso do *software* livre. O usuário não compra um *software*, mas a licença de uso do programa. O programa continua sendo de propriedade da empresa e/ou do autor. As licenças dos sistemas operacionais e *softwares* proprietários objetivam limitar a liberdade dos usuários, de conhecer seu código-fonte, de copiá-lo, redistribuí-lo ou alterá-lo, conforme as necessidades de cada indivíduo ou de cada empresa.

Para Simon e Vieira (2007), as liberdades de usos do software livre trazem uma série de consequências econômicas, sociais e culturais. Uma delas é que diminuem os custos para o desenvolvimento. Silveira (2004), ressalta que a diferença entre os modelos de desenvolvimento do software livre e do proprietário, fica mais evidente quando se observa o desenho e confecção dos programas. Todo o desenvolvimento do software proprietário é interno à empresa, que contrata programadores assalariados e terceirizados. Já o software de código aberto segue um modelo colaborativo que envolve além dos programadores da empresa, todos aqueles interessados no desenvolvimento daquele software, contando com voluntários espalhados pelo mundo. A maioria dos softwares livres possui sites na *web* para que desenvolvedores trabalhem colaborativamente pela internet.

Um dos hackers mais conhecido pela comunidade do Software Livre, Eric Raymond (1998), intitulou o modelo proprietário de *catedral*, por ter uma lógica fechada, hierarquizada e não-colaborativa; nestes “o exame de erros e dos problemas de desenvolvimento é feito por poucas pessoas e decorre muito tempo até que uma nova versão, mais estável, fique disponível, gerando, normalmente, a insatisfação e o desapontamento dos usuários, e/ou a naturalização do problema” (BONILLA, 2012, p. 258). O modelo de software livre foi denominado pelo ativista de *bazar*, um modelo mais horizontalizado e distribuído de produção. A produção colaborativa dos *softwares* facilita a formação de comunidades livres, de indivíduos, de lugares e instituições diferenciadas, qualificações e motivações diversas, que compartilham uma cultura comum em torno do *software* desenvolvido.

Para a maioria dos outros hackers, a liberdade não é o único valor (a inovação tecnológica é a meta principal e o deleite pessoal da criatividade é ainda mais importante que

⁶⁵ “A Free Software Foundation (FSF, Fundação para o Software Livre) é uma organização sem fins lucrativos, fundada em 04 de Outubro de 1985 por Richard Stallman e que se dedica a eliminação de restrições sobre a cópia, redistribuição, estudo e modificação de programas de computadores – bandeiras do movimento do software livre, em essência. Faz isso promovendo o desenvolvimento e o uso de software livre em todas as áreas da computação mas, particularmente, ajudando a desenvolver o sistema operacional GNUe suas ferramentas”.Fonte: < http://pt.wikipedia.org/wiki/Free_Software_Foundation>

a liberdade), mas é sem dúvida um componente essencial de sua visão de mundo e de sua prática como hackers. Para eles, “o princípio mais fundamental [é] acesso aberto a toda a informação do programa, com a liberdade de modificá-lo (CASTELLS, 2003, p. 42).

Diante do exposto, para Bonilla (2012), os usos, a familiarização, contribuição, a produção e a socialização de sistemas operacionais ou outro tipo de software, ou seja, a participação do movimento do software livre, “vai além da dimensão técnica, implicando questões políticas, filosóficas, culturais e de gestão do conhecimento” (p. 256). Para a autora (p. 256-259), ir além da dimensão técnica, significa que: em primeiro lugar, o software livre caracteriza-se como um movimento social, que se situa no plano político, e tem a liberdade como princípio fundamental; em segundo, estamos diante de um outro modelo de produção e socialização do conhecimento; em terceiro, ir além da dimensão técnica implica uma opção filosófica porque envolve valores sociais, tais como direito à liberdade, à criação, à cooperação, à partilha de conhecimento, valores que compõe a chamada “ética hacker”.

Desde 2007, através das políticas públicas de inclusão digital, os *softwares* livres têm sido instalados nas escolas públicas e nos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), mas ainda há muitos desafios a serem vencidos. Segundo Bonilla (2012), um deles é o entendimento de alguns docentes dos NTE e de gestores e professores das escolas sobre a importância da adoção de tais *softwares*, os motivos que levaram o governo brasileiro a optar por essas soluções tecnológicas, pois a maioria deles desconhece os princípios, as propriedades e as potencialidades das mesmas. Como consequência de tal situação, temos presenciado na maioria das escolas que visitamos, a desinstalação do sistema operacional e de todos os demais programas que vêm instalados nos computadores, inclusive os ditos “educativos, visto que,

[...] apesar da questão estar posta, o debate ainda é insuficiente, pois restringe-se às dificuldades enfrentadas pelos professores para utilizar esses sistemas e aplicativos, num nível predominantemente instrumental. A insuficiência do debate se deve a um processo de formação dos professores deficiente – tanto formação inicial, quanto continuada – que não envolve todas as dimensões do movimento que se desenvolve mundialmente em torno das implicações do uso do software livre nos processos educacionais (BONILLA, 2012, p. 254).

Na minha atuação como formadora em um NTE no município de Itabuna, percebo que ainda há uma negação em torno do uso do *software* livre nas escolas, visto que a maioria dos professores considera esses sistemas e aplicativos mais complicados de operar, e de baixa qualidade. Há sempre uma comparação com o sistema proprietário mais conhecido e proliferado nas diferentes instituições de todos os setores, assim como entre pessoas físicas: o

MS Windows®. Como constata Bonilla (2012), “tais concepções vêm sendo construídas face às fragilidades apresentadas pelos sistemas instalados nas máquinas que são encaminhadas às escolas, e face a uma formação continuada que, na maioria das vezes, se limita à exploração da dimensão técnica desses sistemas” (p. 254). A autora ainda enfatiza que o que ocorre com frequência é a exploração das interfaces e dos aplicativos, instalação e suporte, mas dificilmente, apenas em alguns casos de formação, há um aprofundamento necessário para o efetivo domínio de tais processos.

Um dos problemas mais recentes é a solução que foi desenvolvida para os laptops do PROUCA, o sistema Metasys. Após vários testes realizados por pesquisadores do GEC, conforme nos informa Bonilla (2012, p. 269), “foi detectado que esse sistema não apresenta os atributos de um software livre, uma vez que permite apenas o uso dos aplicativos ali instalados, de forma automática”. Ao mergulhar no cotidiano da escola, podemos perceber isso claramente e o quanto tal situação inviabiliza práticas mais abertas e autorais de professores e alunos, pois ficam impossibilitados de instalar programas para atender as suas necessidades, a exemplo da falta de condição que tivemos para operacionalizar uma rádio web. Como enfatiza a referida autora, a lógica continua a mesma, “nós produzimos e vocês usam”, pois os usos na escola ficam bastante restritivos.

O movimento do software livre se baseia no princípio de compartilhamento do conhecimento e na solidariedade praticada pela inteligência coletiva conectada na rede mundial de computadores. A garantia do compartilhamento do conhecimento é essencial para a construção de uma sociedade mais livre, democrática e socialmente justa. Assim, ao fortalecer a inteligência coletiva local, evita a submissão e o aprisionamento pela inteligência monopolista e redutora das possibilidades de equalização social e de melhoria econômica dos povos. Para o professor Nelson Pretto,

A troca permanente de informações e conhecimentos possibilita a implantação de um círculo virtuoso de produção coletiva, inspirado na ideia de que conhecimento e cultura não são bens tangíveis e escassos, que ao serem consumidos se exaurem. Ao contrário, quanto mais eles circulam e são trocados, mais a criação é estimulada. Atribui-se a Bernard Shaw uma excelente frase que serve de metáfora para essa discussão: “Se você tem uma maçã e eu tenho uma maçã, e nós trocamos as maçãs, então você e eu teremos uma maçã. Mas se você tem uma ideia e eu tenho uma ideia, e nos trocamos essas ideias, então cada um de nós terá duas ideias”. (PRETTO, 2010, p. 2)

O referido autor ainda complementa que, nessa troca, “cada um de nós terá pelo menos duas ideias, pois nada melhor do que a troca de ideias para a criação de muitas outras” (PRETTO, 2010, p. 2).

4.3.2 Entre formatos abertos e fechados

A comunicação através de meios digitais são dependentes de formatos, que é o modo de codificação da informação para o seu armazenamento e recuperação em um arquivo de computador. Silveira (2012, p. 112) explica que “formatos são implementados por softwares. Os formatos de computador ou formatos digitais podem ser fechados e proprietários. Isso quer dizer que o código que contém as instruções para o computador salvar e recuperar as informações não é acessível a todos”, pois, nesse caso, o patenteamento ou licenciamento em copyright é dado ao seu desenvolvedor, a exemplo do .doc da Microsoft. Por outro lado, o formato, sendo aberto, tem sua codificação aberta e não fica submetido a bloqueios legais de uso, a exemplo do .odt.

Segundo o referido autor, os formatos são instrumentos de poder, pois há situações em que condicionam, em outras, determinam nossa comunicação. Ainda, ressalta que algumas corporações de tecnologia, com seus interesses comerciais, controlam os formatos, os padrões de uso, monopolizando e aprisionando os usuários de seus softwares. Podemos citar o exemplo dos aplicativos da Microsoft que, por ter um formato fechado, não permite rodar um arquivo de formato aberto, entrave que vivenciamos a todo momento nas escolas. Como nos laboratórios de informática e nos laptops UCA, se encontram instalados os softwares livres, os aplicativos do BrOffice, quando se cria um documento e o mesmo é salvo em formato aberto, ao se tentar abri-lo em casa, num software proprietário, não se consegue o acesso. Essa situação leva à resistência de usos do software livre pelos alunos e pelos professores. Já nos computadores com Software livre, abre qualquer arquivo, independente de ter formato aberto ou fechado. A não compreensão dessa limitação dos softwares proprietários é uma evidência da precária formação oferecida aos professores brasileiros.

Os formatos abertos de documentos digitais garantem a interoperabilidade⁶⁶ e a compatibilidade de documentos produzidos a partir de softwares diferentes, a exemplo do ODF, o Open Document Format, que pode ser aplicado por todo e qualquer software de escritório para armazenar textos, planilhas e apresentações. Um texto produzido em ODF pode ser aberto em qualquer programa de edição de texto, deixando-nos com mais autonomia e independência das empresas desenvolvedoras do editor onde o arquivo foi salvo.

⁶⁶ Interoperabilidade é a capacidade de um sistema (informatizado ou não) de se comunicar de forma transparente (ou o mais próximo disso) com outro sistema (semelhante ou não). Para um sistema ser considerado interoperável, é muito importante que ele trabalhe com padrões abertos. Fonte: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Interoperabilidade>>.

4.4 A CAMADA DE CONTEÚDO: ENTRE A LIBERDADE DE USOS DO CONHECIMENTO E O CERCEAMENTO NORMATIVO

Na camada do conteúdo, estão a propriedade intelectual e os modelos de negócio que dependem de um controle rígido sobre a informação e a cultura existentes (Benkler, 2007, p. 17). Nessa dimensão está a essência para novas criações e os processos de controle dos ditos proprietários dos produtos culturais que determinam quem fala o que e para quem. Assim, é em torno dessas questões, segundo Bonilla (2012), que vem se desenvolvendo “toda uma campanha de combate à chamada pirataria, capitaneada pela indústria cultural, que se sente ameaçada pelas novas formas de produção e circulação dos bens culturais proporcionados pelas tecnologias digitais” (p. 264). Nessa direção, movimentos contrários a essas tentativas de coerção têm se intensificado cada vez mais na sociedade brasileira, dentre eles, destacamos a reforma da Lei de Direitos Autorais (Lei 9.610/98) e a incorporação de outros tipos de licenças, mais abertas, que ofereçam mais liberdade para as criações.

4.4.1 A lei brasileira de direitos autorais e as amarras que impossibilitam a criação

Apesar do nosso trabalho não estar vinculado ao campo do Direito, um dos motivos para contemplar uma discussão sobre direitos autorais, mesmo que de forma breve, origina-se das questões éticas e de direitos de acesso e de apropriação que giram em torno dos “produtos” culturais no processo criativo de professores e alunos no cotidiano da escola. A todo o momento utilizamos vídeos na sala de aula presencial ou online, para provocar discussão de uma temática, tiramos cópias de textos ou disponibilizamos *links* nos ambientes virtuais para estudos, solicitamos releituras de obras artísticas, entre tantos outros diferentes usos que fazemos dos objetos culturais disponíveis na sociedade, seja em ambientes presenciais ou no ciberespaço.

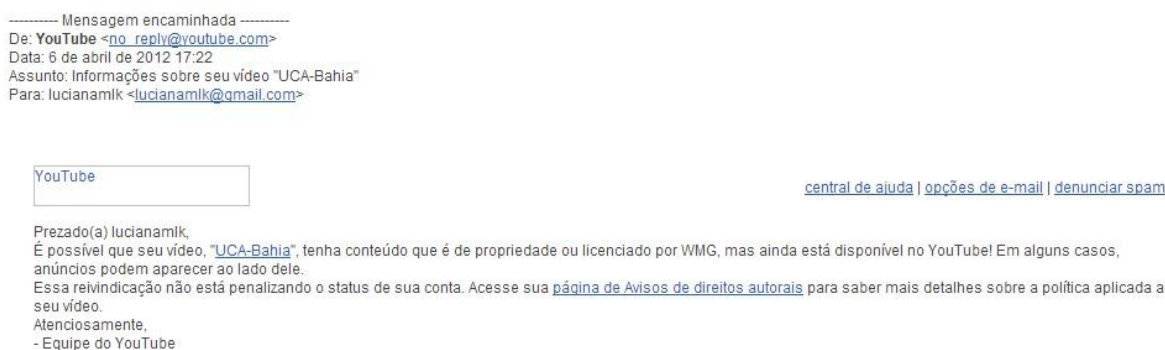
As práticas de remix, conforme já discutido e que queremos incentivar nas escolas é ilegal, visto que se for considerar o Artigo 33 da Lei de Direitos Autorais Brasileira⁶⁷, que diz que “Ninguém pode reproduzir obra que não pertença ao domínio público, a pretexto de anotá-la, comentá-la ou melhorá-la, sem permissão do autor”, estamos frequentemente cometendo atos que vão de encontro às permissões dadas pela lei. Hoje, ao mesmo tempo que há uma disponibilidade de ambiências de informação e comunicação que permitem que o

⁶⁷ Lei dos Direitos Autorais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm> Acesso em 01 out de 2013.

receptor seja também emissor, tornando-se coautor, além das práticas culturais de construção de conhecimentos estarem baseadas na adaptação, edição, retransmissão de conteúdo (bastante comum nas redes sociais), há uma legislação vigente em que os direitos autorais restringe o direito ao desenvolvimento do conhecimento e da cultura.

Hoje, um grande número de pessoas usa cotidianamente os recursos disponíveis na rede, seja em seus *sites*, redes sociais, *blogs*, *fotologs* ou mesmo incluindo textos e imagens em trabalhos escolares. Mas, sempre fica uma dúvida: até onde podemos nos apropriar do conhecimento acumulado, mesmo sabendo que são apenas para fins educativos, sem interesse comercial? Um caso que nos chamou atenção, por estar muito próximo a nossas vivências, foi sobre um vídeo criado pelos formadores do PROUCA/Bahia, com imagens de cenas das escolas, onde os alunos circulavam com *laptops* por seus espaços, seja no pátio ou na sala de aula. O referido vídeo foi socializado no *Youtube* e deveria ser exibido na abertura de um Seminário para os professores participantes do programa. Em abril/2012, a formadora que fez o ⁶⁸ *upload* ⁶⁹ recebeu uma notificação por e-mail, conforme pode ser visto na mensagem abaixo:

Figura 5 - Mensagem da equipe do Youtube.



No vídeo, havia uma música de fundo de autoria de Gilberto Gil, intitulada “Pela internet”. Por lei, estávamos cometendo crime, pois não tínhamos permissão para uso de tal música, por ser de propriedade ou licenciada pela gravadora WMG, *Warner Music Group*, que é a terceira entre as três maiores gravadoras do mundo. Segundo informações

⁶⁸ Upload, termo da língua inglesa que significa a ação de enviar dados de um computador local para um computador ou servidor remoto, geralmente através da internet.

⁶⁹ A formadora Luciana Oliveira me autorizou, através de e-mail, a publicar a mensagem recebida do youtube.

disponibilizadas na *wikipedia*, desde 2008 até o momento atual, a WMG vem recebendo críticas por todo o mundo por censurar os vídeos compartilhados no *youtube*. Diante da situação relatada, para produção de outro vídeo para um segundo Seminário, a alternativa foi o uso de música de licença livre⁷⁰. Este é o ideal, mas nem sempre encontramos músicas com licenciamento livre que atendam às necessidades de nossos projetos.

Casos como esses não impossibilitam a criatividade, mas criam barreiras para novas autorias. O ocorrido contradiz com a posição do próprio compositor e cantor Gilberto Gil a respeito da censura de usos de bens intelectuais em tempos de cibercultura. Diz ele que ainda há um novo direito para ser construído, pois o *copyright* funcionava bem enquanto era difícil fazer um livro, visto que “alguém era pago, não pelas ideias, mas pela capacidade de torná-las reais, de materializá-las num produto. Ou seja, a garrafa era protegida, não o vinho. Com o ciberespaço, as garrafas se esvanecem – tornam-se metagarrafas, em padrões de 1 e 0”⁷¹ (GIL, 2004, s/p). Gil foi o primeiro artista de renome a disponibilizar uma música online em *Creative Commons*⁷² – a “Oslodum”⁷³, escolhendo deixá-la totalmente liberada para reutilização de trechos da canção ou da música inteira. Além dessa música, disponibilizou ainda o Disco “Banda Larga Cordel”⁷⁴ em *Creative Commons*.

Gil, ministro da cultura no período de 2003 a 2008, defendeu uma revisão nas regras de proteção aos direitos autorais, que encara como limitadoras da liberdade de intercâmbio cultural na Internet. Ele, desde esse período, vem chamando a atenção para a necessidade de desenvolvimento de regras novas que sejam adaptadas às circunstâncias atuais, mais condizentes com a plasticidade e potencialidades do digital em rede.

Embora desde 1827 tenham sido criados decretos e leis que tratassem do direito autoral no Brasil, foi somente em 1973 que se publicou um estatuto mais abrangente

⁷⁰ Mais adiante retomaremos essa discussão, ao tratar das licenças autorais, o Creative Commons.

⁷¹ Fala do compositor e cantor Gilberto Gil no V Fórum Internacional de Software Livre, em Porto Alegre, em junho de 2004, publicado na matéria A Era do Creative Commons, da Revista Tema do Serpro, N. 174.

⁷² Creative Commons é uma organização não governamental sem fins lucrativos, localizada em Mountain View, na Califórnia, voltada a expandir a quantidade de obras criativas disponíveis, através de suas licenças que permitem a cópia e compartilhamento com menos restrições que o tradicional todos direitos reservados. Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Creative_Commons

⁷³ Disponível em: <http://www.superdownloads.com.br/download/170/gilberto-gil-oslodum/> Acesso em 01 de out. de 2013.

⁷⁴ Disponível em: <http://www.mp3mp4mp5players.net/gilberto-gil-banda-larga-cordel.html> Acesso em 01 de out. 2013.

regulando o direito do autor, a Lei 5.988, de 14 de dezembro do referido ano, a qual vigorou até a aprovação, pelo Congresso Nacional, da Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Esta é a Lei dos Direitos Autorais (LDA) que perdura até os dias atuais. Seguindo a evolução das tecnologias da informação e comunicação, essa lei regulamenta textos de modo geral, toda a criação fonográfica e audiovisual, textos de informação e de ficção, os softwares e outras mídias e utilizações, bem como as atuais publicações disponibilizadas na internet.

A indústria cultural é a maior privilegiada pela LDA, visto que o autor cede todos os seus direitos sobre a obra para as gravadoras, as empresas de TV e rádio, produtoras cinematográficas e editoras. O poder e a seleção do material a ser reproduzido e divulgado, passa a pertencer às empresas de entretenimento. Em decorrência dessas exigências de vinculação dos direitos de autoria aos grupos empresariais, o autor fica na dependência das orientações, permissões e limitações mercadológicas de tais empresas, o que contribui para uma produção cultural padronizada, massiva, pois fica sem autonomia para fazer o que desejar com sua própria criação.

O que se verifica atualmente é que a sociedade está vivenciando uma verdadeira disputa de interesses predominantemente econômicos, em que os intermediários, donos do conteúdo digital das obras, postulam o avanço de políticas maximalistas de proteção de direitos autorais, tudo para a manutenção de seus modelos tradicionais de negócios e, para tanto, lançam uma visão minimalista do acesso à informação, à educação, à cultura e ao conhecimento. (WACHOWICZ, 2010, p. 77).

Os consumidores, conforme enfatiza Biihrer (2010), por não possuírem nenhum direito sobre a obra, não podem copiá-la, nem editá-la, nem retransmiti-la, visto que sem a permissão, mais das empresas de que do próprio autor da obra, tudo fica proibido. Assim, não se pode: exibir publicamente uma obra sem concessão dos direitos autorais; reescrever e publicar uma história de autoria alheia; reproduzir um livro para estudos; produzir um vídeo com trechos de outro vídeo; enfim, muito do que se naturalizou na sociedade em relação à reapropriação de conhecimento alheio, é crime. Na verdade, ficamos sem apoio legal para nos apropriarmos do conhecimento acumulado para novas produções culturais e difusão cada vez mais ampliada de conteúdos. A legislação, ao contrário de incentivar a produção e disseminação de conhecimentos, incentiva apenas o consumo de informações e impede a criação amadora. Não se defende aqui a não garantia dos créditos ao autor, e sim a liberdade de usos do conhecimento produzido. O que queremos problematizar é a rigidez do sistema atual, o qual é bastante punitivo com tantas regulamentações. Como aponta Lessig, esse sistema amputa a criatividade e a inovação. Se continuar no mesmo formato atual:

Protegerá algumas indústrias e alguns criadores, mas causará danos à indústria e à criatividade em geral. O mercado livre e a cultura livre dependem de competitividade vibrante. Ainda assim, o efeito da lei atualmente é paralisar este tipo de competitividade, produzindo uma cultura excessivamente regulada – assim como o efeito de controle excessivo no mercado é produzir um mercado excessivamente regulado. A construção de uma cultura da permissão, ao invés de uma cultura livre, é o primeiro caminho [para] enterrar a inovação. Uma cultura da permissão significa uma cultura de advogados, na qual a habilidade de criar requer um telefonema ao seu advogado. [...] Os custos de transação enraizados em uma cultura da permissão são altos o suficiente para sepultar uma grande variedade criativa. (LESSIG, 2005, p. 198).

Em Gandelman (2004, p. 127) observamos alguns exemplos de como a tecnologia digital vem abalando a legislação vigente, diante das novas atividades ciberespaciais, que atingem os seus conceitos centrais, a saber: a extrema facilidade e se produzirem cópias não autorizadas de textos, imagens, música; a comunicação (execução pública) de obras musicais protegidas, sem prévia autorização dos titulares (*streaming, web-casting*); a manipulação não autorizada de obras originais digitalizadas, criando-se verdadeiras obras derivadas; a apropriação indevida de textos e imagens que são oferecidos por meio de serviços *on-line* via empresas que distribuem material informativo para seus clientes. Esse cenário tem causado inquietações na sociedade atual, visto que a lei vigente não tem conseguido de fato atender às especificidades desse novo contexto, aplicando as mesmas regras de um cenário analógico para um contexto da cultura digital, do remix. Todas as atividades elencadas:

[...] podem se tornar legais, desde que sejam solicitadas, previamente, licenças para os respectivos titulares dos direitos autorais, nas quais as utilizações estarão expressamente especificadas. O que acontece na prática diária é que esse licenciamento é trabalhoso, provoca gastos com serviços profissionais especializados (identificação de titularidades, obtenção de contratos e licenças) e ainda eventuais pagamentos de royalties aos titulares de obras protegidas. (GANDELMAN, 2004, p. 127).

Mas, o fato de precisar pedir licença aos titulares para outras criações, como Biihrer (2010) chama a atenção, foge da lógica da criação amadora, além de que o trabalho envolvido para a solicitação da licença e o custo alto dos serviços, acarreta o impedimento para a geração de novos conteúdos ou leva à violação dos direitos autorais, que começam “a germinar violentamente ocasionando assim um pessimismo generalizado com relação ao desafio da internet” (GANDELMAN, 2004, p. 127). Segundo Lessig (2005), o privilégio é “reservado a poucos: os custos de negociação de direitos legais para a reutilização criativa de conteúdo são astronomicamente elevados. Esses custos se igualam aos do uso justo: ou você paga um advogado para defender seus direitos, ou paga um advogado para conseguir permissões” (p. 121-122).

Ronaldo Lemos (2005), no prefácio da edição brasileira da obra *Cultura Livre*, de Lessig, sinaliza que, apesar desses acontecimentos, do jeito como é hoje, as atividades dos amadores devem continuar relegadas à posição de mero “hobby” ou divertimento doméstico. Para o autor, isso ocorre porque estamos o tempo inteiro sob o risco de sermos “processados pela violação da “propriedade” de alguém. [...] cada vez temos mais acesso a recursos criativos que eram privilégio das grandes empresas de mídia, mas devemos nos abster de usar esse poder “seriamente”(p. 19).

Diante desse cenário apresentado, estudos e debates vêm sendo realizados em torno de questões relacionadas a mudanças da lei de direitos autorais, a exemplo do livro *Por que mudar a lei dos direitos autorais*, organizado por Wachowich (2011), que reúne artigos dos resultados dos estudos realizados pelo Grupo de Estudos de Direito Autoral e Informação – GEDAI, nos ciclos de debates ocorridos no transcorrer dos meses de junho e julho de 2010 na Universidade Federal de Santa Catarina, somados a pareceres de alguns professores.. Este grupo apresentou uma contribuição para o avanço e modernização da legislação autoral brasileira. Para o estudo, partiu de determinadas questões, entre elas – de interesse para esta pesquisa – a compreensão do que é o autor e a autoria na Cibercultura. Merece destaque o seguinte trecho:

Será que os primados do Direito de Autor no Brasil, passados mais de 10 anos de uma visão maximalista, não devem ser revistos em seus conceitos estruturantes?; será que a figura tradicional, clássica, que liga a pessoa do autor à obra por ele criada é ainda válida e adequada às novas tecnologias da informação?; será que as novas formas de criação, de uso compartilhado e de acesso na internet são paradigmas de uma nova sociedade, na qual o compartilhamento e a socialização do conhecimento estão na sua gênese, e que, o Direito Autoral deve fazer uma reflexão sobre o que é o uso justo e quais são os interesses públicos que envolvem as questões autorais na sociedade da informação? (WECHAWICZ,2011, p. 15)

A LDA foi elaborada na década de noventa, beneficiando os autores e dando maiores seguranças aos investidores. Mas, com o passar do tempo percebeu-se que havia um desequilíbrio entre os direitos conferidos pela Lei aos titulares de direitos autorais e os direitos da população de terem acesso ao conhecimento e à cultura – “nota-se claramente que a visão maximalista de proteção mitigou e restringiu sobremaneira as questões relativas ao acesso necessário aos bens intelectuais para a promoção do conhecimento, da educação e da difusão da própria cultura” (WACHOWICZ, 2010, p. 75). Do mesmo modo, os congressistas da época não conheciam as influências causadas pelas tecnologias da informação e comunicação sobre a sociedade, como forma de expressão e criação e, ainda, a possibilidade de diminuição dos custos de produção e reprodução dos negócios tradicionais. Segundo o

referido autor, nesse novo cenário foram surgindo os desequilíbrios nas relações entre os autores/criadores e os investidores, visto que é dada total cessão dos direitos a estes, sem possibilidade de revisão do contrato.

No Brasil, se uma pessoa desejar ter acesso uma música legalmente via download, deverá obrigatoriamente usar o sistema operacional proprietário da microsoft. Isso porque todos os quatro sites de lojas virtuais de música utilizam a tecnologia DRM da Microsoft, que não é interoperável com os Ipod da Apple, ou com o sistema X da Apple, ou ainda com qualquer distribuição GNU/Linux de software livre. (WACHOWICZ, 2010, p. 79)

O que está acontecendo, cada vez mais, é a restrição de direitos de acesso à informação, à cultura e à educação através de determinadas medidas tecnológicas de proteção que coíbem as cópias digitais e/ou limitam o número de vezes e os equipamentos e/ou *softwares* em que podem ser tocadas as músicas ou exibidos os vídeos.

Gerbase (2008) ressalta que o debate legal e jurídico nunca aconteceu separado de forças pragmáticas, cotidianas que atuam em pelo menos três níveis. O primeiro deles diz respeito ao jogo político e econômico que envolve os poderes Executivo e Legislativo, em especial nas negociações eleitorais; o segundo é a articulação dos discursos da mídia (com destaque para a televisão), sempre que as grandes empresas – hegemônicas – se sentem ameaçadas com alguma regulamentação que julgam nociva aos seus interesses; o terceiro é o que acontece no campo das práticas do Direito, as quais se transformam em práticas de coerção, executadas ao abrigo da lei, mesmo que sejam arbitrárias, imorais. Para o autor, essas práticas “são criadoras de um ‘regime de verdade’, que vai se impondo e contemplando os interesses da indústria do audiovisual, mesmo que tenham sua origem em supostos interesses dos autores, que não passam de coadjuvantes” (GERBASE, 2008, p. 151).

Dessa forma, é preciso que “se alcance um equilíbrio entre os interesses públicos e privados. Os primeiros relativos ao acesso ao conhecimento e à cultura, e os segundos, relativos aos aspectos econômicos de exploração e comercialização” (WACHOWICZ, 2010, p. 79). O autor refere que este equilíbrio só ocorrerá com uma revisão dos paradigmas do direito autoral frente ao direito cultural.

Um dos exemplos básicos das limitações dos direitos autorais são os usos de obras de artistas que já morreram. Tais obras ficam sob o domínio de seus herdeiros, só podendo cair em domínio público depois de 70 anos após a morte do autor. Enquanto isso, Magrani (2008) ressalta que todos que quiserem remixar uma música, sincronizá-la em um filme ou disponibilizá-la na íntegra em um *blog* na internet, regravá-la, interpretá-la, não podem fazê-lo, a menos que solicitem autorização à família do compositor. Isso aconteceu com o cantor

Noel Rosa, que morreu em 1937, aos 26 anos de idade, e deixou um acervo de músicas que só caíram em domínio público em 2008.

O domínio público, garantido pela lei, é um sistema de incentivo originado da constatação de que “não existe produção cultural a partir do nada. Por mais original que se pretenda uma obra intelectual, é inegável que toda forma de criação artística sofre influência do ambiente sociocultural em que se encontra o autor” (MAGRANI, 2008, p. 157). Dessa forma, assim como se deve incentivar a criação dos autores, é preciso também garantir a formação cultural deles próprios através do acesso às fontes de cultura. Portanto, o domínio público é uma das formas de contribuição nesses dois aspectos, pois possibilita a criação de inúmeras outras obras que podem ser utilizadas livremente, seja para a formação do indivíduo ou para servir de base para a criação de outras obras.

Pode-se constatar, a partir dos estudos de Wachowicz (2010) uma inserção dos Direitos Autorais no campo da cultura, através de algumas medidas propositivas adotadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) relacionadas à diversidade cultural, entre elas, as que culminaram na Convenção para a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, em 2005. A convenção passa a definir cultura como um dos “motores fundamentais do desenvolvimento, os aspectos culturais deste são tão importantes quanto os seus aspectos econômicos, e os indivíduos e povos têm o direito fundamental de dele participarem e se beneficiarem” (UNESCO, 2005). Nessa definição fica claro que os nos princípios da Convenção há uma “complementaridade dos aspectos econômicos e culturais do desenvolvimento de um Estado” (WACHOWICZ, 2010, p. 81).

Wachowicz (2010) sinaliza que, na Convenção, em virtude da dupla natureza no tratamento das obras intelectuais, bens intelectuais enquanto ativos econômicos e bens intelectuais enquanto obras de arte portadoras de identidades, valores e significados culturais, não podem ser “considerados como mercadorias ou meros objetos de negociações comerciais. Portanto, não podem as normas de Direito Autoral reduzi-los a meros ativos ou a bens de consumo tutelados pelas regras privadas do Direito” (p. 81). Dessa forma, o bem intelectual, enquanto bem cultural, não pode ficar reduzido a um produto de venda em posse de determinadas indústrias (entre elas, a cinematográficas, de audiovisual, musical, editorial, de multimídia), as intituladas “criativas”, que ditam todas as regras de comercialização e distribuição, tornando-se centros culturais hegemônicos. Partindo das orientações da Convenção da UNESCO, o referido autor alerta que a revisão da LDA brasileira deve buscar solucionar os impasses existentes, “para buscar (i)um equilíbrio para atender os interesses e

anseios da sociedade por um justo acesso ao conhecimento, e, (ii) um outro para atender os interesses dos autores e os titulares destes direitos que comercializam as obras” (WACHOWICZ, 2010, p. 81).

É nessa direção que a Convenção da Diversidade (2005), constatando que os processos de globalização proporcionados pela evolução das tecnologias, apesar de proporcionarem condições mais ampliadas para que se intensifique a interação entre as culturas, constituem também um desafio para a diversidade cultural⁷⁵. Ao dispor sobre seus princípios diretores, tem o intuito de garantir que nenhuma medida ou política adotada, a fim de proteger e promover a diversidade das expressões culturais, infrinja os direitos e as liberdades fundamentais do ser humano, tais como a liberdade de expressão, informação e comunicação, bem como o direito dos indivíduos escolherem suas expressões culturais. Além disso, o princípio do acesso equitativo tem dupla natureza: visa o acesso à cultura em meio à riqueza e à diversidade das expressões, bem como o acesso de todas as culturas aos meios apropriados de expressão e disseminação.

A internet, em sua fase atual, condiciona uma nova cultura, a cultura das redes sociais, que tem como característica básica o compartilhamento de informações. Castells (2003, p. 49) afirma que “a publicação autônoma, auto-organização e autopublicação, bem como a formação autônoma de redes constitui um padrão de comportamento que permeia a internet e se difunde a partir dela para todo o domínio social”. Assim, embora com conteúdos diversos, o que caracteriza a internet é ser um espaço virtual que pode ser habitado por uma multiplicidade de pessoas, independente de espaço geográfico, e que, com sua potencialidade de comunicação horizontal e de livre expressão, permite que seus habitantes criem e socializem ou apenas compartilhem conteúdos.

Nessa mesma linha de pensamento, para Wachowicz (2010) as fontes culturais da internet não podem ser “reduzidas apenas às inovações tecnológicas, mas percebidas também, como um lugar de incontáveis comunidades virtuais e redes sociais que prosperam na criatividade tecnológica livre e aberta e que almejam reinventar a cultura da sociedade” (p. 85). Dessa forma, ele alerta que a internet deve ser vista não apenas como uma tecnologia

⁷⁵ “Diversidade cultural refere-se à multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão. Tais expressões são transmitidas entre e dentro dos grupos e sociedades. A diversidade cultural se manifesta não apenas nas variadas formas pelas quais se expressa, se enriquece e se transmite o patrimônio cultural da humanidade mediante a variedade das expressões culturais, mas também através dos diversos modos de criação, produção, difusão, distribuição e fruição das expressões culturais, quaisquer que sejam os meios e tecnologias empregados” (UNESCO, 2005, p. 4).

para ser usada, mas percebida como um lugar cultural e socialmente habitado, aberto para as diferentes formas de expressão e criatividade. Assim sendo, conteúdos advindos de diferentes comunidades, com a sua diversidade cultural, reinventam a cultura da sociedade. São essas possibilidades advindas dos *softwares* e mídias sociais que conseguem romper com a produção massiva, próprias da indústria cultural. Nesse sentido, “a reformulação dos direitos de propriedade intelectual passa necessariamente pela percepção de sua importância para a manutenção das pessoas que participam da criatividade cultural” (WACHOWICZ, 2010, p. 83). Portanto, não só devem ser beneficiados os que comercializam, promovem ou divulgam os produtos, mas todos os que participaram do processo de criação.

Segundo Wachowicz (2010, p. 89), “a revisão da LDA pode sim buscar um equilíbrio entre os ditames constitucionais de proteção aos direitos autorais e de garantia dos direitos culturais e demais direitos fundamentais e pela promoção do desenvolvimento nacional”. Logo, esse equilíbrio somente será possível com uma revisão dos paradigmas do direito autoral frente ao direito cultural, pois, como ele afirma, Direito Autoral é um Direito Cultural. Deste modo, faz-se necessária uma reanálise da propriedade intelectual na íntegra,

[...] hoje tida como um ramo do direito que protege as criações intelectuais, facultando aos seus titulares, os quais ditam a forma de comercialização, circulação, utilização e produção dos bens intelectuais ou dos produtos e serviços que incorporam tais criações intelectuais, direitos econômicos. [mas] o equilíbrio entre os diversos titulares de direito (inventor, editor e consumidor) não se resolve apenas com modificações pontuais da lei específica; torna-se necessário uma revisão global (WACHOWICZ; PRONER, 2012, p. 15).

Estudiosos como Wachowicz (2010) e Manoel J. dos Santos (2010), entre outros, afirmam que a estrutura central da Lei 9.610/98 continua válida, porém é inadequada ou insuficiente para regular os direitos autorais diante do cenário das tecnologias digitais. Os autores acreditam que a criação da Lei é relativamente recente, o que causa uma resistência em se pensar numa lei totalmente nova, enquanto os paradigmas ainda não estiverem definidos claramente. Nessa direção, Santos (2010, p. 56) defende “idealmente o ponto de vista de que as obras clássicas devem ter um tratamento distinto das obras digitais e das criações dirigidas. Indubitavelmente, o sistema tradicional não é adequado para as bases de dados, software e agora websites”. Neste caso, afirma o autor, há necessidade de adaptação do regime de Direito Autoral. Em se tratando das criações clássicas, o sistema tradicional ainda é apropriado, mas, no caso das inovações ou criações digitais, seria aconselhado revisar apenas alguns tópicos da lei atual de forma sistemática.

A constatação de mudanças em relação às tecnologias digitais refere-se às seguintes

possibilidades: o acesso à informação e à cultura, mediante download de filmes e músicas, numa rápida velocidade e baixo custo; transformação criativa dos bens intelectuais no ambiente digital, utilizando diferentes tecnologias, a exemplo do *sampler*⁷⁶, que permite novas criações de músicas; disponibilidade de acesso e difusão de bens culturais através de upload ou compartilhamento de arquivos via e-mail, blogs, salas de bate-papo ou redes sociais. Gandelman (2004) reflete que o “ciberespaço modifica certos conceitos de propriedade, principalmente intelectual – atingindo também princípios éticos e morais tradicionais –, o que vem dando origem a uma nova cultura, [identificada como a que permite a] liberdade de informação” (p. 128).

A nossa legislação é uma das mais restritivas do mundo; por isso, a proposta de revisão apresenta uma nova redação ao artigo 46 do capítulo V - Das Limitações aos Direitos Autorais – que se orienta pelo equilíbrio entre os ditames constitucionais de proteção aos direitos autorais e de garantia ao pleno exercício dos direitos culturais e dos demais direitos fundamentais e pela promoção do desenvolvimento nacional. Assim, Wachowicz (2010) destaca alguns pontos fundamentais da reforma, de interesse para este trabalho, relacionados à dispensa de licença de uso e remuneração ao autor e que tenham fins educacionais. O referido autor aponta que, havendo alterações na lei, não constituirá ofensa aos direitos autorais a reprodução de obras protegidas, sendo dispensada a prévia autorização do titular e a necessidade de remuneração, por parte de quem as utiliza.

Wachowicz (2010, p. 94) afirma a necessidade que na revisão venha conter uma abertura para o uso justo de obras para fins educacionais, para reprodução, distribuição e comunicação ao público, sem prejuízos aos direitos do autor, até mesmo dispensando-se a autorização do titular, e a sua remuneração, quando essa utilização for: (i) para fins educacionais, didáticos, informativos, de pesquisa ou para uso como recurso criativo; e (ii) feita na medida justificada para o fim a ser atingido, sem prejudicar a exploração normal da obra utilizada e nem causar prejuízo injustificado aos legítimos interesses dos autores.

O que se busca com a proposta de revisão é que as obras intelectuais possam ser

⁷⁶ “Sampler é um equipamento que consegue armazenar sons (samples) de arquivos em formato WAV (os mesmo de um CD) numa memória digital, e reproduzi-los posteriormente, um a um ou de forma conjunta se forem grupos, montando uma reprodução solo ou mesmo uma equivalente a uma banda completa. O sampler é um dos grandes responsáveis pela revolução da música eletrônica, pois através dele e executando-se as amostras em loops, pode-se manipular os sons para criar novas e complexas melodias, padrões rítmicos ou efeitos. Exportado dos estúdios, passou a ser usado como instrumento musical em vários gêneros musicais como o pop, hip-hop, dance music, rock, heavy metal, música experimental, world music, música regional e até mesmo em gêneros predominantemente folclóricos e acústicos. Também é usado em pós-produção de áudio para efeitos sonoros”. Fonte: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Sampler>> Acesso em: 11 ago. 2013.

compartilhadas sem interesse comercial e, portanto, sem prejuízo à democratização dos bens culturais, principalmente no tocante a situações de portabilidade, de compartilhamento por meio digital e esgotamento da obra. Essas modificações na lei permitem atualizá-la para atender às demandas da sociedade contemporânea, seja no âmbito da educação, da pesquisa, da criatividade e da informação, dando permissão para a ampliação do conhecimento. Wachowicz (2010) chama a atenção que “na sociedade da informação, o tratamento jurídico dado aos bens culturais passa por questões que vão além do acesso e disponibilidade dos bens em meio digital, chegando a questões de políticas públicas de inclusão tecnológica” (p. 95). Não basta ter acesso à informação; é preciso liberdade de criação.

4.4.2 O *copyleft* e as licenças criativas de uso de conhecimentos

O artigo 46 da Lei de Direitos Autorais Brasileira é bastante restrito em relação ao uso de obras alheias. No texto deste artigo fica explícito que apenas é autorizado o uso de pequenos trechos de tais obras, sem a necessidade de autorização de seus autores. Quanto mais se restringe o uso do conhecimento acumulado, através das limitações legais, menor a quantidade de material para as criações, visto que “a cultura, a arte de modo geral e a ciência se auto-alimentam. Isso significa que as criações derivam do conhecimento humano disponível” (PARANAGUÁ; BRANCO, 2009, p. 110). Para Valois (2003) “os conceitos de copyright adotados por um acordo internacional traduzem não apenas uma ofensa à inteligência humana, mas principalmente, tomam para si o direito individual sobre tudo que foi produzido até hoje pela sociedade” (p. 293).

Assim, enquanto não se atualiza a LDA, um movimento social em torno da cultura livre vem emergindo. Vários projetos de “licenças públicas e criações colaborativas vêm sendo implementados, o que tem como principal resultado o aumento do domínio público – espontâneo, não legal – e, conseqüentemente, a possibilidade de uso de obras alheias” (PARANAGUÁ; BRANCO, 2009, p.109).

É nesse contexto que surge o *copyleft*⁷⁷ como alternativa. O termo é um trocadilho

⁷⁷ “Copyleft é uma forma de usar a legislação de proteção dos direitos autorais com o objetivo de retirar barreiras à utilização, difusão e modificação de uma obra criativa devido à aplicação clássica das normas de propriedade intelectual, exigindo que as mesmas liberdades sejam preservadas em versões modificadas. Ele difere assim do domínio público, que não apresenta tais exigências; enquanto o domínio público permite qualquer utilização de uma obra, o *copyleft*, tem, via de regra, a única exigência de se poder copiar e distribuir uma obra. O *copyleft* também não proíbe a venda da obra pelo autor, mas implica a liberdade de qualquer pessoa fazer a distribuição não comercial da obra”. Informação disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Copyleft>> Acesso em 26 set 2013.

com o termo *copyright* e significa permitida a cópia. O *copyleft* vem sendo utilizado por diversas instituições em diferentes campos, empresas e indivíduos que querem compartilhar suas obras e permitir que seja utilizada por outras pessoas.

Os termos do *copyleft*, que já acompanha a obra, “garantem o reconhecimento do autor, mas permitem que qualquer pessoa possa intervir, alterando, reproduzindo, redistribuindo e, por fim, [se desejar] revendendo esse produto” (VALOIS, 2003, p. 294), formato que dispensa os intermediários. A única restrição é que ninguém se aposse, sinta-se proprietário do produto ou do conhecimento gerado, independente da parcela de contribuição na criação. Dessa forma, mesmo sem autorização expressa dos titulares de seus direitos autorais, não há risco de processos judiciais. Esse fenômeno, que emerge do movimento social, se concretiza através de diferentes conjuntos de licenças jurídicas que integram os conceitos de *copyleft*, as quais flexibilizam as leis de direitos autorais.

Dentro desse movimento da cultura livre, há outro projeto que tem o objetivo de alargar a quantidade de obras criativas, o *Creative Commons*. O *Creative Commons* é uma espécie de *copyleft*, um movimento idealizado por Lawrence Lessig (2005). O jurista é um defensor da liberdade e da criatividade artística e cultural. Ele não pretende executar ações ofensivas sobre o *copyright*, mas construir uma camada mais razoável sobre os direitos de autor, desafiando os extremos prevaletentes na lei atual. O *Creative Commons* veio para simplificar os usos do conhecimento, de tal modo que, na criação, as pessoas possam se basear em obras alheias, e simplificar o processo de concessão dos criadores para que outros se baseiem em suas obras. Essa ação se materializa através de um conjunto gratuito de licenças que podem ser anexadas ao conteúdo de cada criador. Lessig (2005, p. 275) explica que simplificar significa não ter intermediários, nem advogados.

As políticas referentes ao *creative commons*, consonante às ideias de Yochai Benker (2007), podem também somar-se às políticas de acesso ao saber e ao conhecimento. Neste sentido, “a proposta de adoção da *Creative Commons* (produção colaborativa) evolui para a constituição de uma verdadeira economia das redes de informação baseada na colaboração” (WACHOWICZ; PRONER, 2012, p.25). Tal fato é uma justificativa do motivo de nas redes informacionais não haver o fenômeno da escassez, pois o compartilhamento de um bem intelectual não implica a perda de outro. Dessa forma, a informação pode ser partilhada inúmeras vezes para diferentes pessoas.

As versões da licença são legíveis eletronicamente e permitem que os computadores possam identificar de maneira automática o conteúdo cujo compartilhamento foi facilitado por seus autores. O conteúdo é marcado com a marca CC, mas isso não quer dizer que há uma

total renúncia do *copyright*, apenas uma concessão de usos com algumas liberdades, a partir da escolha de seus criadores, indo além do padrão da legislação de *copyright*. Esse conteúdo, disponível com tais aberturas, contribui para a reconstrução de um domínio público, ou seja, o objetivo é construir um movimento em que se tenha mais que apenas consumidores, e sim produtores de conteúdo que “ajudem a construir o domínio público e, através de seu trabalho, demonstrem a importância do domínio público para outras manifestações criativas” (LESSIG, 2005, p. 276).

Há algumas justificativas para as escolhas dos autores pela renúncia do controle total de suas obras. Alguns fazem isso para melhor disseminar seu conteúdo. Já foram constatados diversos casos em que livros disponibilizados gratuitamente *online* conseguiram aumentar as suas vendas na versão impressa. Outros usam a licença *creative commons* por diferentes motivos, a exemplo dos que usam a licença do *sampling*, ou de recombinação. A licença de recombinação libera o conteúdo para ser sampleado – uso comercial ou não comercial –, apenas não tendo liberdade para cópias integrais da obra licenciada para outras pessoas.

Ainda há casos em que, conforme Lessig (2005), as pessoas querem marcar seu conteúdo “com a licença Creative Commons porque querem expressar para outros a importância do equilíbrio desse debate” (p. 278). O modelo *Creative Commons* expressa o desejo de muitos que querem propagar seus anseios sobre suas criações. Desde que o modelo foi criado, há inúmeros objetos licenciados na rede com a chancela da cultura livre, o que revela ser o domínio público de essencial importância para a criatividade e a inovação.

Entre essas iniciativas em torno da cultura livre, há trabalhos independentes que vêm se configurando na rede, a exemplo do grupo “O Teatro Mágico”. As suas músicas raramente tocam em rádios e a banda dificilmente aparece em programas de televisão. Seus discos ficam disponíveis na rede e todas as músicas podem ser baixadas gratuitamente. O CD só é vendido em seus shows e a divulgação da banda acontece pelas redes sociais e em *blogs*. Em 2009, o grupo gravou uma de suas músicas ao vivo pela rede, onde foi acompanhada por 400 internautas. Conforme o vocalista conta, essa música, composta interativamente com os internautas, foi disponibilizada no site e já é uma das mais baixadas, evidenciando que o que é feito com colaboração aumenta a possibilidade de quebrar barreiras (ANTONELLI, 2010).

O grupo faz parte do Movimento Música para baixar (MPB). Segundo Antonelli, tal movimento surge justamente num momento em que toda uma geração começa a fazer *download* de música, e onde começam as inquietações em torno do direito autoral e do acesso livre aos bens culturais. O movimento trata disso, abre diversas discussões sobre esses temas, sobre o Escritório Central de Arrecadação e Distribuição (ECAD), a Ordem dos Músicos do

Brasil, enfim, articula grupos que estão na mesma situação. O objetivo dos ativistas do movimento, ainda conforme a fala do músico, é “fazer com que essa nova geração, principalmente todo mundo que curta música, possa entender a cadeia produtiva da música” (ANTONELLI, 2010).

Paranaguá e Branco (2009) afirmam que o *Creative Commons* não interessa apenas a artistas iniciantes ou qualquer pessoa que não tenha interesse em fins comerciais de suas obras. A esse respeito ele cita a ação da BBC de Londres que anunciou o licenciamento de todo o acervo de suas obras audiovisuais, sob o símbolo *creative commons*, pois percebeu que seria um mau negócio vedar o acesso de milhares de pessoas a horas de produção de conhecimento. As licenças do *Creative Commons* podem ser usadas para qualquer tipo de obra que possa ser protegida por direito autoral, seja um blog, um texto, um vídeo, um áudio etc. As principais Licenças criativas – Creative Commons⁷⁸ – podem ser sintetizadas a seguir:

Atribuição CC BY: Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e construam sobre a sua obra, mesmo comercialmente, desde que lhe deem crédito pela criação original. Esta é a licença mais aberta dentre as oferecidas. Recomendada para ampla divulgação e utilização dos materiais licenciados.

Atribuição-SemDerivados - CC BY-ND: Permite a redistribuição, comercial e não comercial, desde que a obra permaneça inalterada, com crédito para você.

Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual - CC BY-NC-SA: Esta licença permite que outros remixem, façam tweak e construam sobre o seu trabalho não comercialmente, contanto que atribuam crédito a você e licenciem as novas criações sob os mesmos termos.

Atribuição-CompartilhaIgual - CC BY-SA: Esta licença permite que outros remixem, e construam sobre a sua obra, mesmo para fins comerciais, contanto que atribuam crédito a você e licenciem as novas criações sob os mesmos parâmetros. Esta licença é muitas vezes comparada ao "copyleft" – licenças de software livre e open source. Todas as novas obras com base na sua levarão a mesma licença, então quaisquer derivados também permitirão o uso comercial. Esta é a licença utilizada pela Wikipédia, e é recomendada para materiais que se beneficiariam de conteúdo da Wikipédia e de projetos igualmente licenciados.

Atribuição-NãoComercial - CC BY-NC: Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem obras não comerciais e, apesar de suas obras novas deverem créditos a você, e serem não comerciais, não precisam ser licenciadas nos mesmos termos.

Atribuição-NãoComercial-SemDerivados-CC BY-NC-ND: Esta licença é a mais restritiva das nossas seis licenças principais, permitindo que os outros façam o download de suas obras e compartilhem-nas desde que deem crédito

⁷⁸ Fonte: www.creativecommons.org.br

a você, não as alterem ou façam uso comercial delas.⁷⁹

Para licenciar um conteúdo em *Creative Commons*, basta os seus autores acessarem o link <http://creativecommons.org/choose>. O *Creative Commons* é apenas um dos exemplos dos movimentos voluntários de usuários e de criadores de conteúdos que podem mudar o conjunto atual dos direitos que regulam o campo criativo. Sob esse prisma, Lessig (2005) ressalta que “o projeto complementa o copyright ao invés de competir com ele. Seu objetivo não é derrotar os direitos de autor, e sim facilitar para autores e criadores o exercício de seus direitos, de forma mais flexível e barata” (p. 278).

Nessa mesma direção, Branco e Paranaguá (2009) ressaltam que as licenças públicas não são mecanismos para escapar aos princípios do nosso ordenamento jurídico, mas garantir o uso de obra alheia seguindo o que determinam as autorizações concedidas por seus autores. Acreditamos que essa diferença contribui para que a criatividade seja disseminada com mais facilidade na sociedade, mas, principalmente, que ela seja aproveitada em ações criativas no cotidiano da escola, ampliando o patrimônio cultural, conseqüentemente disseminando cultura e conhecimento. Enfim, corroboramos Pretto (2012) quando afirma que só é possível pensar em uma educação baseada na criação, na participação e no compartilhamento, se houver profundas “transformações na legislação sobre o direito autoral [e] um olhar mais atento para os movimentos em torno do acesso aberto ao conhecimento” (p. 95). Cabe ressaltar que toda obra não pode apenas ter intenção de ser livre, tem que carregar formalmente essas licenças, pois elas garantem aos praticantes liberdades para se apropriar e remixar, usá-las de acordo as suas necessidades.

Diante do exposto até aqui, percebe-se que construir uma infraestrutura básica comum é “precondição necessária para nos permitir sair de uma sociedade de consumidores passivos que compra o que é vendido por um pequeno grupo de produtores comerciais. É o que vai nos permitir desenvolver uma sociedade em que todos tenham o direito de falar a todos”(BENKLER, 2007, p. 20). Nesse cenário, qualquer um pode se tornar participante ativo do discurso político, econômico, social e cultural. A cultura, a arte de modo geral, e a ciência se autoalimentam. Isso significa que as criações sempre derivam do conhecimento humano disponível. Quanto mais se impossibilita a utilização desse conhecimento, mediante restrições legais, menor a quantidade de matéria-prima disponível para novas criações (PARANAGUÁ; BRANCO, 2009, p. 109), conseqüentemente diminui as possibilidades de produções autorais no cotidiano da escola.

⁷⁹ Fonte: www.creativecommons.org.br

5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A AUTORIA NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA

Desde os últimos anos do século passado, tornou-se forte em todos os setores da sociedade, e não é diferente na educação, “a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho” (GATTI, 2008, p. 58). Podemos nos reportar ao movimento instaurado pela UNESCO quando, em 1993, criou uma Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI para identificar as tendências da educação nas próximas décadas e, em 1996, divulgou as suas conclusões a partir de um documento, conhecido como “Relatório Jacques Delors”. Esse documento foi elaborado por especialistas de vários países e indica, entre outras questões, o incentivo ao desenvolvimento de programas de formação contínua, de modo a que cada professor possa recorrer a eles, frequentemente, especialmente através de tecnologias de comunicação adequadas. Devem ser desencadeados programas que levem os professores a se familiarizarem com os últimos progressos da tecnologia da informação e comunicação, ou seja, que lhes ofereça uma condição de atuação no cotidiano da escola diante do contexto da cibercultura.

Assim, para atender aos problemas existentes no nosso sistema educacional, principalmente em decorrência das insuficiências constatadas na formação inicial, investe-se no desenvolvimento de políticas nacionais, sendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) um marco destas, e de políticas internacionais, principalmente através de organismos como o Banco Mundial e a UNESCO. Em todos os documentos de tais políticas “menos ou mais claramente, está presente a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a ‘nova’ economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso” (GATTI, 2008, p. 62). Diante desse cenário, no Brasil, emergem as políticas e programas de formação de professores para a inserção das tecnologias na prática pedagógica.

Nesse sentido, é pertinente para este estudo uma reflexão sobre os modelos de formação de professores vigentes e outros possíveis que, de fato, contribuam para o desenvolvimento da autoria do professor no cotidiano da escola, se apropriando das tecnologias, seja para a formação de seus alunos, seja para a sua autoformação. Assim, neste capítulo, além de uma discussão teórica, faremos uma análise das concepções e práticas

presentes nas ações de formação no âmbito do PROUCA-Ba, contexto da presente pesquisa.

5.1 LIMITES E POTENCIALIDADES DOS MODELOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA DO PROFESSOR

Em decorrência da proliferação de inúmeros cursos de formação contínua⁸⁰ de professores nos últimos anos, várias pesquisas sobre os modelos inerentes a tais processos formativos vêm sendo realizadas. Nóvoa (2002, p. 54) afirma que, apesar de partirem de pressupostos teóricos e metodológicos diferentes, é possível encontrar pontos comuns nessas abordagens. Assim, ele parte do princípio de que se pode classificá-los em dois grandes grupos: os estruturantes e os construtivistas.

Os modelos estruturantes (tradicional, comportamentalista, universitário, escolar) são organizados previamente, a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, e aplicados aos diversos grupos de professores. O referido autor (2002, p. 52) faz uma crítica às formações contínuas de professores que vieram se estabelecendo ao longo dos últimos anos, pautados nesses modelos, onde assumiram quase sempre um caráter pontual e disperso, imperando a lógica da adaptação, reciclagem ou atualização do professorado, encarados como meios mais rápidos e eficazes de passar para o sistema a política educativa. As ações quase sempre não são integradas ao projeto coletivo ou institucional, além de se organizarem sempre à margem do desenvolvimento profissional dos professores.

Essa lógica continua imperando, com as autoridades centrais desejando preparar os professores para as novidades que querem desenvolver nas escolas. Dessa forma, não desvalorizando tal aspecto, Nóvoa (2002) chama a atenção para o papel da formação contínua no desenvolvimento da profissão docente, visto que a concepção do sistema de formação contínua e a sua concretização na prática podem estimular um maior controle dos professores sobre a sua profissão e sobre a sua vida nas escolas, ou, pelo contrário, reforçar a tutela burocrática e administrativa sobre suas ações.

É nesse modelo que, seguindo as orientações da UNESCO, segundo Gatti (2008),

⁸⁰ Estamos considerando cursos de formação contínua, todos aqueles “estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional. [...] horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação”. (GATTI, 2008, p. 57)

surge a ideia de que certas competências são necessárias para viver na sociedade atual, as quais devem ser desenvolvidas tanto pelos alunos quanto pelos professores. Assim, a autora infere que ser competente é a condição esperada para “ser competitivo, social, economicamente, em consonância com o ideário hegemônico das últimas décadas. Essa parece ser a questão de fundo. As ações políticas em educação continuada (em educação em geral) instauram-se nos últimos anos com essa perspectiva” (GATTI, p. 62). Para ela:

Nas colocações sobre competências, prevalece o discurso cognitivista, e este passa a ser o ponto mais forte nos processos das ações políticas implementadas e em implementação, em particular no Brasil. Colocam-se como metas, como elementos para acrescentar na formação básica ou continuada de professores e alunos, competências e habilidades enunciadas como se fossem ingredientes rotulados, “habilidade tal...”, que estão disponíveis, empacotadas e colocadas em uma prateleira para pronto uso. (GATTI, 2008, p. 63).

Percebemos tal constatação expressa no documento “Padrões de Competência em TIC para Professores”, elaborado pela UNESCO, o qual apresenta as “diretrizes específicas para o planejamento de programas educacionais e treinamento de professores para o desempenho de seu papel na formação de seus alunos com habilidades em tecnologia” (2009, p. 1). Nas suas diretrizes, nota-se explicitamente que o uso de TIC está relacionado com a reforma da educação e o crescimento econômico. Esse documento elenca diversas competências e habilidades que devem ser adquiridas pelos professores nos seus processos formativos, as quais estão vinculadas diretamente a três abordagens: alfabetização tecnológica, que visa aumentar o conhecimento tecnológico dos indivíduos, a partir da incorporação de habilidades tecnológicas no currículo; aprofundamento do conhecimento, que objetiva, através do conhecimento das disciplinas escolares, agregar valores à sociedade e à economia para a resolução de problemas complexos do mundo real; criação de conhecimento, aumentando a produtividade, desenvolvendo habilidades nos indivíduos para que eles possam criar conhecimentos e inovação.

Sabemos que os professores precisam desenvolver as competências, estar aptos a atuar na sala de aula a partir das demandas de formação condizentes com o momento sócio-histórico, adquirir saberes para resolver situações, mas essas competências/saberes são adquiridos, claro sem menosprezar uma teoria, nas vivências cotidianas, não através de um banco de competências prescritas, como se fossem receitas para serem seguidas, um *check-list* para estar apto a atuar no mercado de trabalho. Macedo (2008) enfatiza que as críticas aos modelos de currículo por competências partem do pressuposto que tais modelos levam a uma burocratização da formação, criando uma série de entraves que não conseguem levar em

consideração as diferentes realidades, não envolvem, nem desafiam os sujeitos coletivos da formação. Segundo Gatti (2008), a maioria das iniciativas públicas de formação continuada na área educacional adquiriu

a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos de má-formação anterior”, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais-, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (GATTI, 2008, p. 58).

Barreto e Leher (2005, p. 19) dizem que as propostas que seguem essa lógica compensatória se reduzem ao treinamento de habilidades necessárias ao manejo de materiais de ensino. Nessa lógica, cabe ao professor apenas realizar um conjunto de procedimentos estabelecidos previamente. Ainda segundo as autoras, a formação docente vem sendo “progressivamente ressignificada, aligeirada, minimizada, com os conhecimentos, as habilidades e as atitudes a serem desenvolvidos e definidos pela sua utilidade, limitando os conceitos à sua instrumentalidade” (p. 18).

Nesse contexto das ações de formação continuada para inserção das tecnologias na escola, Bonilla (2011) afirma que vem se percebendo vários problemas e insuficiências, visto que tais propostas, ditas formativas, têm “se constituído de cursos rápidos, instrumentalizantes, inclusive com a ideia de treinar professores – ainda é forte o discurso do MEC de que os professores precisam ser treinados para usar o computador” (p. 66). É o que fica explícito através do principal programa de formação de professores nesse campo, o Proinfo Integrado, que tem suas proposições materializadas, principalmente, através das ações dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE).

Apesar de alguns NTE subverterem a lógica reprodutivista das propostas do MEC, e elaborarem ações formativas a partir de cada contexto, de um modo geral, as propostas se repetem desde 1997, período de sua implantação, fato que venho acompanhando desde o início do Programa. O que prevaleceu, a princípio, foi o ensino de aplicativos como editores de texto, de desenho, de planilha eletrônica – todos *softwares* proprietários – além dos usos do *softwares* educativos, de modo geral, doados por empresas. Hoje, a mesma proposta, agora com o uso dos aplicativos do *BrOffice*, oferece um pacote de *softwares* de escritório, livres, equivalentes aos editores mencionados. Quanto aos *softwares* ditos educativos já vêm instalados nas máquinas. Ainda, Bonilla (2011) refere que, dessa forma, “não se consegue avançar para além desse nível de alfabetização digital e pensar uma outra perspectiva de

formação, porque esta demanda muito tempo, e normalmente os cursos oferecidos são rápidos” (p. 66). No pouco tempo destinado aos cursos, como ela ressalta, não se consegue implementar uma discussão mais ampliada sobre o contexto contemporâneo, referente às suas dimensões políticas, filosóficas e culturais, nem principalmente sobre o movimento e as possibilidades de ensinar e aprender a partir da *Web 2.0*.

Para Pretto (2000), na maioria dos casos, o que se encontra são cursos que seguem a lógica da “reciclagem, como se professores fossem lixo! – ou treinamentos – como se eles fossem apenas apertar botões! – que buscam complementar, aprimorar, o que já está posto [continuando] a trabalhar com o estabelecido, buscando apenas [...] melhorar a execução das atuais tarefas” (p. 106-107). Notamos essa problemática nos cursos que oferecemos via NTE, pois, na prática, quase nada acontece nas escolas, o que não é apenas decorrência das lacunas deixadas pelos cursos, mas também pela falta de infraestrutura tão presente nas escolas.

Na Bahia, o Instituto Anísio Teixeira, instituição a qual estão vinculados os NTE, vem se mobilizando para repensar os cursos de formação de professores. Um exemplo dessas tentativas de renovação foi o Curso Tecnologias e Mídias Educacionais, semipresencial, com suas atividades *online* desenvolvidas no ambiente *Moodle* da SEC, que foi pensado e desenvolvido contando com o apoio de alguns docentes dos NTE. Apesar de ter ainda como objetivo maior, “estimular as inovações e o uso das tecnologias como instrumentos pedagógicos”, e ver os formadores “como multiplicadores e apoiadores do uso e da produção de Tecnologias e Mídias Educacionais dos projetos estruturantes e dos professores lotados nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino”⁸¹, já consegue, em seus conteúdos, abarcar assuntos referentes ao contexto tecnológico, além de buscar a imersão dos professores no movimento da cibercultura. Tal curso discute fortemente assuntos referentes ao movimento contemporâneo em torno dos direitos autorais e licenças de uso, *softwares* livres e produção colaborativa e segurança no uso da internet, e incentiva a imersão nos ambientes da *Web 2.0*, além da produção de conteúdo digital.

Mesmo sem uma alteração mais intensificada, percebemos alguns indícios de mudanças nos processos formativos, visto que, além disso, ao longo dos últimos anos, alguns NTE têm se autorizado na criação de cursos. Prosseguindo com a predominância dos cursos modulares, notamos que já há uma mudança em se tratando de conteúdos e metodologias, mas o acompanhamento das ações dos professores nas escolas ainda não é uma prática habitual nos NTE. Um problema que enfrentamos é o número de escolas por número de formadores

⁸¹ Informação retirada do material interno do curso.

presentes em cada Núcleo. No caso do NTE-05, localizado no município de Itabuna, há 8 docentes para atendimento a 59 escolas vinculadas à Direc-07 (Itabuna) localizadas em 19 municípios, mais 46 escolas vinculadas à DIREC-6 (Ilhéus), localizadas em 9 municípios, somando o total de 105 escolas. Tal situação é um dos motivos que inviabiliza um contato mais próximo com os professores em formação. Além deste motivo, encontramos a precária infra-estrutura tecnológica nas escolas, além da difícil disponibilidade de tempo dos professores para a formação.

Durante o processo de minha imersão na escola, aconteceu o Curso de Atualização em Práticas Pedagógicas oferecido pela Universidade de Brasília (UNB), do qual todos os professores foram obrigados a participar, caso quisessem receber um aumento no seu salário. Conforme a Portaria nº 9839/2012, § 3º, publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia, dos dias 8 e 9 de dezembro de 2012, a participação e conclusão das etapas do Curso de Atualização em Práticas Pedagógicas são condições para a promoção nos graus da carreira do magistério público estadual de que trata a Lei estadual nº 12.603, de 3 de dezembro de 2012. Notei que, de um modo geral, houve pouca reclamação dos professores que participaram do curso, os quais tive contato; pelo contrário, vários foram os elogios, pois não havia um grau de exigência de interatividade no ambiente virtual de aprendizagem, visto que em algumas turmas a “tutoria” era quase inexistente, e não havia uma exigência de vivências em sala de aula. Os programas mais padronizados e centralizados geralmente implicam pouco questionamento por parte dos professores que estão, de um modo geral, habituados a apresentar uma postura mais passiva diante da formação, pois a cultura da participação *online* ainda não está instaurada nos processos formativos, não só pela falta de familiarização dos professores com os ambientes virtuais, mas principalmente pela falta de disponibilidade de tempo para estudos. Além disso, não há um alto grau de exigência em relação à criação e aplicação de atividades no cotidiano da escola, tampouco relatos de experiências vivenciadas a partir dos estudos das proposições dos cursos, muito menos um formador que acompanhe tais ações *in lócus*.

Pesquisas, a exemplo da realizada por Martin Wild (1996), citado por Ramal (2002), vêm apontando que, de um modo geral, as ações de formação de professores para inserção das tecnologias na prática pedagógica, não têm conseguido atingir seus objetivos. Wild sinaliza alguns dos motivos que são causadores de tal situação, a saber: falhas de propósito, de método e de significação.

Em relação à falha de propósito, a tecnologia é apresentada como se fosse algo que simplesmente o professor deve aprender, em substituição à compreensão dentro de um

contexto que lhe mostre o porquê da sua utilização no processo de ensino e aprendizagem. A falha de método acontece, porque as ações de formação se limitam à aprendizagem progressiva de informática, não inserindo um estudo sobre as capacidades cognitivas envolvidas na construção de conhecimento mediadas pelas tecnologias digitais. Por fim, a falha de significação se refere ao fato de que, nos cursos de formação de professores, a aproximação das tecnologias com a educação vem se dando “apenas na capacitação para o uso, quando deveria privilegiar a construção de sentido sobre esse uso e sobre as suas implicações nos processos educativos, conferindo uma experiência cultural, e não só instrumental” (RAMAL, p. 236).

Contrário às características inerentes ao modelo instrumental/tecnicista, exposto até então, Nóvoa (2002) aponta um segundo modelo de formação de professores, que, segundo o autor, pode contribuir para que as ações formativas tenham ressonância no trabalho pedagógico – o construtivista (personalista, investigativo, contratual, interativo-reflexivo). Os grupos que estão inclusos nesse modelo são aqueles que partem de uma reflexão contextualizada para a criação dos dispositivos de formação contínua, considerando permanentemente as práticas e os processos de trabalho. Nóvoa justifica a sua opção por esse modelo, pois concebe que só uma formação contínua pautada na investigação e na interação-reflexiva pode contribuir para uma redefinição da profissão docente, apesar de reconhecer que os modelos estruturantes são mais eficientes, em curto prazo, a exemplo das propostas baseadas no currículo por competências. O problema é que estes modelos tendem a reproduzir as realidades que já estão postas, o que dificulta o trabalho de criação/autoria do professor e em nada muda a escola.

A formação contínua pode constituir um espaço onde se estimule o desenvolvimento profissional dos professores. Por isso, o referido autor ressalta que a autonomia contextualizada da profissão docente deve ser garantida na formação. É preciso preparar o professor para ser um pesquisador, refletir sobre suas práticas e suas necessidades de formação, para assumir o seu “desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas no desenvolvimento das políticas educativas” (NÓVOA, 2002, p. 59). A tendência das propostas de formação das políticas públicas é separar a concepção da execução, ou seja, separa o planejamento e a sua materialização, sendo apenas legitimadas as intervenções dos especialistas, deixando os professores à margem dos processos formativos.

Caminhando nessa direção, Ferrazo (2008) defende que a formação continuada deve ser pensada relacionando-a “ao movimento de ampliação das redes de *saberes/fazer*s dos educadores e, por consequência, dos alunos, tendo como ponto de partida e de chegada o

cotidiano vivido por esses sujeitos encarnados e complexos” (p. 21). O autor coloca um processo de formação continuada que aconteça em meio às redes cotidianas, tomando como ponto de partida questões específicas. Apesar de não reduzi-las ao local, assume o cotidiano vivido enquanto *espaçotempo* de análise da complexidade da educação. Para o referido autor:

se para a lógica do sistema, currículo e formação continuada constituem mais objetivamente propostas prescritivas de conteúdos e de metodologias traduzidas em “reciclagens”, “capacitações”, cursos e palestras, dentre outros mecanismos, para os sujeitos cotidianos, complexos, encarnados, falar em currículo e formação continuada só faz sentido se considerarmos as marcas que esses sujeitos deixam nessas prescrições, isto é, seus usos, ações, informações, alterações, realizações, negações, desconsiderações, argumentações, obliterações, manipulações... (FERRAÇO, 2008, p. 21).

Nessa mesma perspectiva, Nóvoa (2002) afirma que é preciso investir nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceitual. Os problemas da prática profissional docente não são simplesmente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões em um espaço de incertezas e de singularidades. As situações enfrentadas pelo professor, e que precisam ser resolvidas, possuem características únicas, e exigem soluções específicas; portanto, é preciso um profissional que construa saberes para dar conta de tais realidades.

Considerando o exposto até aqui, Nóvoa (2002, p. 56) defende três eixos teóricos para a formação contínua de professores que ele considera essencial ao desenvolvimento das pessoas e das organizações, a saber: investir na pessoa e na sua experiência; investir na profissão e nos seus saberes; investir na escola e nos seus projetos, ou seja, ele sugere uma trilogia da formação contínua, produzir a vida e a profissão, e a escola. De um modo geral, as propostas de formação, conforme alerta Nóvoa, têm-se caracterizado por ausência de duas grandes realidades: a pessoa do professor e a organização-escola. Segundo o autor:

Por um lado, tem ignorado sistematicamente o eixo do desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Por outro lado, não se tem valorizado uma articulação entre a formação e os projectos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. (NÓVOA, 2002, p. 57)

Essas duas “faltas” inviabilizam que a formação tenha como referência/propósito o desenvolvimento profissional do professor, como afirma o referido autor, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. Incorporar a dimensão pessoal é dar possibilidade para que os professores se apropriem dos seus processos formativos, dando-lhes sentido no contexto de suas histórias de vida. A formação também só terá um significado se

considerar os projetos da escola e, principalmente, os saberes dos professores. Estes não se constroem apenas em cursos, através de conhecimentos prescritos ou através de técnicas, mas no cotidiano da escola, nas experiências, nas reflexões sobre suas ações.

Os praticantes professores constroem seus saberes ao longo de seu percurso de vida e não se contentam em apenas receber os saberes como se eles fossem sempre algo externo, em poder de alguns detentores. A noção de experiência mobiliza um modo de ensinar e aprender de forma dialógica e interativa. Por isso, “falar de formação contínua de professores é falar da criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico” (NÓVOA, 2008, p. 2002). Assumindo a dialogicidade na formação, rompe-se o esquema vertical característico da educação bancária (FREIRE, 1987), visto que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador” (p. 69). Nos processos formativos estruturantes, estes são ditados e depositados aos educandos passivos, sem espaço para reflexão.

Nóvoa (2002) afirma que nos últimos anos há um discurso intenso entre os pesquisadores das Ciências da Educação, tomado em consenso em torno dos conceitos de (auto)formação participada, investigação-ação ou reflexividade crítica. Mas, tal consenso, segundo o autor, só está acontecendo por existir uma “descontextualização dos modos de produção destes conceitos e um progressivo “esvaziamento” das suas potencialidades transformadoras” (p. 62). Segundo o autor, isto tem causado uma circulação difusa de ideias sem coerência teórica. Por isso, no processo de formação contínua, não basta se ater às concepções, é preciso refletir também sobre as práticas de formação contínua, visto que os dois universos devem ser pensados de forma articulada.

Assim, Nóvoa (2002, p. 63-66) aponta cinco teses que devem ser consideradas nas práticas de formação contínua de professores, e que entendemos serem fundamentais para o desenvolvimento da autoria do professor. Para o autor, a formação contínua deve: alimentar-se de perspectivas inovadoras, que não utilizem preferencialmente “formações formais”, mas que procurem investir, do ponto de vista educativo, nas situações escolares; valorizar as atividades de (auto)formação participada e de formação mútua, estimulando a emergência de uma nova cultura profissional no seio do professorado; alicerçar-se numa “reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores; incentivar a participação de todos os professores na concepção, realização e avaliação dos programas de formação

contínua e consolidar redes de colaboração e espaços de parceira que viabilizem uma efetiva cooperação institucional. Por fim, capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no sistema escolar, investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualitativa, em vez de instaurar novos dispositivos de controle e de enquadramento.

Complementando a proposição de Nóvoa, a qual consideramos fundamental para a formação do professor no cotidiano da escola no contexto atual, nos reportamos à Bonilla (2011) para pensar as ações de formação que de fato integrem as tecnologias na prática docente. A autora propõe um caminho para superação das práticas pautadas na perspectiva da *web* 1.0, a *web* leitura, do consumo de informações. Para avançar, é preciso incorporar nos processos formativos princípios, vivências e potencialidades da *web* 2.0. Assim, considera-se que uma alternativa é envolver, de forma integrada, três perspectivas formativas que, segundo ela, devem ser interdependentes, a saber: a análise do contexto tecnológico, a formação da cultura digital do professor e a produção de conhecimento.

Fantin e Rivoltella (2012, p. 135) indicam uma sugestão fundamental na formação continuada de professores em relação à necessidade de acompanhamento e mediação. Para os autores, o modelo de formação que apenas oferece cursos para os professores, dificilmente repercute positivamente, e nem sempre são suficientes, visto que o professor precisa de um formador ou de uma equipe que o acompanhe no seu trabalho, ajudando, oferecendo-lhes sugestões, trabalhando em conjunto. Portanto, “é preciso ultrapassar a visão de que basta oferecer informações, conteúdos e trabalhar a racionalidade do professor de forma pontual para garantir o domínio de novos conhecimentos e mudanças nas posturas e formas de agir” (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p. 135).

Pesquisas (UNESCO, 2004; FANTIN; RIVOLTELLA, 2012) apontam que a maioria dos professores tem uma visão positiva a respeito da inserção das tecnologias no trabalho docente. No entanto, como afirmam Fantin e Rivoltella (2012), dentro desse olhar positivo, as tecnologias são consideradas pelos professores apenas como recurso didático que pode ajudar o trabalho deles, e não como cultura. Assim, “ao entenderem-na apenas em sua dimensão de recurso que pode ou não ser utilizado em sala de aula, os professores não vêem as mídias e tecnologias como objetos socioculturais” (p. 106). Não são percebidas como cultura e que, portanto, medeiam relações, que fazem parte de nossa vida cotidiana e que condicionam a criação e a socialização de conhecimentos em diferentes linguagens. Corroboramos os autores, visto que esse dado é importante para se pensar as ações de formação de professores, pois se espera que o ponto de chegada seja uma nova representação da tecnologia como cultura e como ambiência de trocas, de partilha, de construção colaborativa de conhecimentos,

portanto como espaços de autorias.

5.2 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO ÂMBITO DO PROUCA/BA

Conforme afirma Morin (2008), o ser humano interage e se relaciona com as ideias e com a cultura e a sociedade do seu tempo. É nessa relação que ele produz e/ou reproduz seu repertório cultural no qual estão inclusos seus conhecimentos. Dessa forma, “as práticas culturais das professoras podem estar influenciando naquilo que elas trabalham ou deixam de trabalhar com os estudantes em sala de aula, nos modos de uso de cada uma das mídias disponíveis” (PEREIRA, 2009, p. 139). Partindo do princípio de que as tecnologias e mídias digitais não faziam parte das práticas culturais⁸² da maioria dos professores e das professoras das escolas vinculadas ao PROUCA/Ba, como pensar as ações de formação na escola, mais especificamente na Escola Carlo Salerio, contexto da nossa pesquisa?

A maioria dos professores, ao iniciar a formação, apresentava pouca ou nenhuma familiaridade com as tecnologias digitais, conforme pode ser constatado nas falas das praticantes professoras:

Nós estamos vendo que o mundo da tecnologia está aí, e a pergunta que eu faço é: vamos ficar à parte? Vamos ficar afastados? [...] eu tenho muita dificuldade, teria que ser uma coisa [atividades do curso] mais concentrada. Mas, para isso a gente teria que ter tempo disponível. Para mim, dentro da escola, precisa ter uma reorganização, porque uma coisa está ligada a outra, não é? (PP1)

[...] a primeira dificuldade foi por eu não ter muita familiaridade com essa tecnologia. Eu sempre utilizei muito pouco, então eu tive dificuldades assim como outros professores. (PP3)

Apesar de reconhecer a importância da inserção das tecnologias em suas práticas, as professoras não conseguiam incorporá-las em suas atividades, já que não sabiam o que fazer com elas. Assim como as professoras citadas, o computador e o laptop eram vistos pela PP2 como um “ponto negativo porque [ela] também não tinha essa habilidade de trabalhar e preparar as [suas] aulas voltada para essa nova modalidade de trabalho”. As tecnologias se tornavam um complicador para as professoras. A partir dessas demandas, com um diagnóstico que foi traçado pelos formadores, ao visitar as escolas, foi pensado o desenho das ações formativas.

Consideramos como diferencial dessa proposta de formação o envolvimento de todos

⁸² Assumimos o conceito de práticas culturais a partir de Fantin e Rivoltella (2012, p. 95), as quais são compreendidas em um sentido mais amplo e inclui as dimensões de uso, consumo, apropriação e produção.

os praticantes da escola, visto que na maioria de outros Projetos que chegam às escolas, a formação envolve apenas alguns professores, que se dirigem ao NTE para participar dos cursos e, em seguida, tornarem-se os “multiplicadores” dos conhecimentos para seus colegas. Dessa forma, a formação raramente chega a todos os demais professores. No caso do PROUCA, buscamos envolver, sempre que possível, todos os professores e gestores da escola, por entendermos que só um processo formativo amplo dará oportunidade de incorporação das tecnologias nas práticas pedagógicas das escolas.

Foi um trabalho realizado com muitas parcerias. Os formadores UFBA integrantes do GEC, os integrantes dos NTE e NTM, dos Pontos de Cultura, das secretarias de educação dos municípios e das equipes gestoras das escolas, tiveram papel relevante nas ações de formação. Cada um deles, dentro de suas atribuições, contribuiu em vários aspectos, seja para a formação em si, seja para o suporte técnico e para as questões relacionadas à infraestrutura, todos tentando oferecer as condições possíveis para a implementação de tais ações. Além dos colaboradores citados, no caso da Escola Padre Carlo Salerio, contamos também com a participação de professores e alunos do Curso de Comunicação da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), que realizaram oficinas de produção de audiovisual e de Rádio para alunos-monitores e para alguns professores que puderam participar dos encontros.

A ação de formação dos professores no âmbito do programa no estado da Bahia passou por duas versões – uma colocada em prática em 2011, ancorada na proposta do MEC e outra elaborada pela coordenação e formadores do ProUCA Bahia, que foi realizada durante o ano de 2012. Ao longo dos dois anos de formação, muitas ações foram pensadas e repensadas a partir das solicitações e necessidades dos professores, sempre buscando aliar a teoria e a prática no sentido de potencializar o uso não apenas do *laptop*, mas de outras tecnologias, favorecendo os processos de ensino e aprendizagem na escola.

5.2.1 A primeira versão da formação

A primeira versão do curso de formação dos professores e gestores na escola, na modalidade semipresencial, aconteceu no ano de 2011, ancorada na proposta do MEC, utilizando para as interações *online* o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e-Proinfo. As atividades presenciais eram realizadas nas escolas quando elas tinham laboratório de informática e conexão, ou nos NTE para aquelas escolas que não tinham condições de infraestrutura. O curso foi oferecido com base nos 5 módulos originais, sofrendo algumas alterações nos conteúdos e nas atividades, propostas pela coordenadora e pelos formadores.

O Módulo 0, intitulado “Apresentação da Formação Brasil”, teve como objetivo “possibilitar conhecer um pouco mais sobre o projeto Um Computador por Aluno, suas origens e pilares”. Foi dividido nos seguintes tópicos: - Conheça o Projeto UCA; - Projeto UCA; - Por que UCA? - Origens; - Linha do Tempo; - Pilares; - Fases. O Módulo 1, “Apropriação Tecnológica”, foi dividido por temáticas - I: Conhecendo o Linux e o Koffice, II: Ferramentas Educacionais e III: Navegadores e Ferramentas de Busca. Os objetivos foram: a) Familiarizar os participantes do Projeto UCA para o uso dos programas do *laptop* educacional. b) Apresentar as ferramentas presentes no *laptop*, com visão geral de suas funcionalidades e propondo atividades que possibilitem um melhor entendimento de suas potencialidades.

No Módulo 2, o foco foi a *Web 2* e teve como conteúdos: correio eletrônico; listas de discussão; práticas pedagógicas utilizando *Web 2.0*; Blog. O Módulo 03 A – “Formação na escola – Professor” – contemplou os seguintes conteúdos: exploração e análise de diferentes experiências pedagógicas, que se valem de tecnologias de informação e comunicação (TIC) para trabalhar de forma inovadora; proposição e planejamento de uma ação pedagógica com os alunos na escola, usando os recursos do *laptop* e da *web 2.0*; implementação e acompanhamento das ações planejadas para desafiar, orientar e reajustar os processos desenvolvidos com e pelos alunos e identificar aspectos facilitadores e restritores dos processos desenvolvidos; socialização dos resultados das práticas desenvolvidas, buscando soluções compartilhadas para as dificuldades encontradas.

O Módulo 03 B, “Formação na Escola – Gestor”, teve como objetivos identificar as tecnologias disponíveis na escola e respectivos usos; analisar as contribuições das tecnologias para a gestão; reconhecer as tecnologias usadas nos experimentos do Projeto UCA – Fase 1 e como foram utilizadas com educadores das escolas, bem como conhecer outras experiências do Brasil e de outros países; analisar os principais problemas e respectivas estratégias evidenciados nos experimentos do projeto UCA; levantar avanços, dificuldades/problemas enfrentados nas ações em realização na própria escola e buscar possíveis soluções; elaborar um plano estratégico para desenvolver um processo colaborativo voltado para a construção do Projeto de Gestão Integrada da Tecnologia (ProGITec) no coletivo da escola (ação integrada com a formação dos professores, de forma articulada com o Projeto Político Pedagógico da Escola).

O Módulo 4, “Elaboração de Projetos”, foi constituído de três eixos conceituais – Projeto, Currículo e Tecnologias –, que se integram com a prática pedagógica durante a realização das atividades propostas ao longo do curso. Por fim, o Módulo 5, “Sistematização

da Formação na Escola”, teve como objetivo propiciar à comunidade escolar, com base na vivência do Projeto UCA Piloto da Fase 2, a análise de seu percurso (individual e coletivo) no processo de implantação dos *Laptops* Educacionais na escola e de formação dos professores e gestores tendo foco a construção do ProGIttec integrado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola.

Ao longo do curso, foram realizadas reuniões semanais entre os formadores e a coordenação UCA-UFBA para avaliar e adaptar as atividades conforme a necessidade dos professores cursistas. Dessa forma, a formação não ficava excessivamente presa ao curso oferecido no e-Proinfo, ajustando-se às necessidades de cada contexto escolar. Isso foi relevante para a formação, uma vez que muitos professores alegavam falta de tempo para as postagens, no período em que estavam na escola, ou ausência de rede em suas residências.

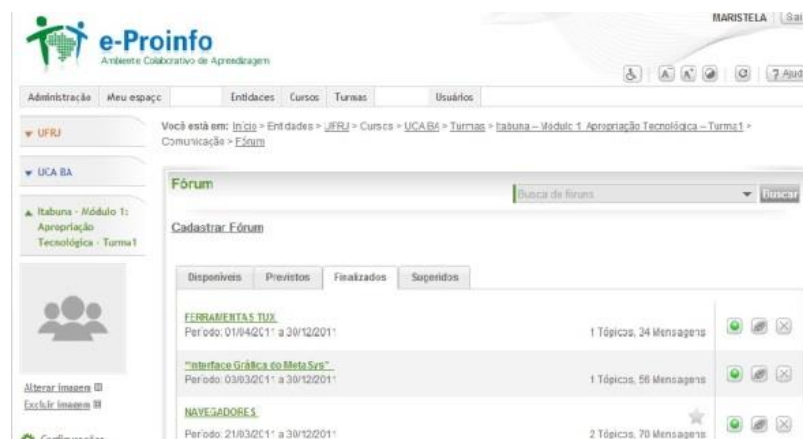
Tendo em vista esses percalços, os encontros presenciais de formação nas escolas eram, muitas vezes, utilizados para as postagens no ambiente virtual. Muitos professores não conseguiam acompanhar as atividades desse AVA devido às dificuldades para acessar o ambiente, ou mesmo pela sobrecarga de atividades, reclamações sempre constantes dos professores. Um ponto considerado crítico é o formato modular de curso, modelo básico das propostas do MEC. Tal proposta segue uma lógica linear. De um modo geral, e esse não foi diferente, conforme os conteúdos apresentados, as atividades iniciaram no módulo I com uma lógica instrumental, tendo como objetivo conhecer os recursos da máquina e seus modos de funcionamento; um segundo módulo abordou ambientes da Web 2.0, seguido de discussão e proposição de atividades e questões relacionadas a projetos de aprendizagem. Só no final houve a discussão sobre a criação de plano estratégico para inserção das tecnologias nas ações da escola que, em seguida, deveria ser incluído no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Essa é uma das abordagens dos modelos estruturantes, tradicionais de formação de professores, instrumental, os quais seguem a lógica dos catálogos (NÓVOA, 2002). Parte do princípio de que primeiro é preciso conhecer a máquina, estudar seus recursos, para só então ter condição de realizar um trabalho com os alunos. Esse tipo de formação se pauta na centralização do conhecimento nas mãos do professor, que precisa saber tudo o que vai ensinar aos alunos, desconsiderando que ele pode aprender junto com as crianças e jovens. Distancia-se assim das práticas pedagógicas fundamentadas no objetivo de contribuir para uma imersão na cibercultura, que incluem a construção colaborativa de conhecimentos, a interatividade, a valorização dos diferentes saberes.

Inicialmente, para cada escola, foi aberta uma turma no e-Proinfo. As atividades

deveriam ser realizadas pelos professores individualmente, conforme imagem a seguir:

Figura 6 - Ambiente e-Proinfo



Fonte: Ambiente usado pelo MEC para a formação de todos os professores brasileiros

Nesse espaço, a turma de professores de cada escola e o formador responsável por ela interagem apenas entre si, não havendo a criação de uma rede entre as escolas participantes do curso. Assim, a partir do módulo 2, abrimos fóruns no espaço do UCA Bahia, onde todos os cursistas poderiam conversar com todos, facilitando a troca de experiências. Um exemplo desse processo foi a abertura de todos os fóruns do e-Proinfo (na proposta inicial, os fóruns são restritos aos professores de cada escola, portanto, fechados), de forma que todos os professores, das 10 escolas integrantes do PROUCA no Estado, pudessem dialogar, compartilhar experiências, vivências, dúvidas, problemas e soluções na implantação do projeto. Ao tempo em que os professores dialogavam entre si, apoiavam-se mutuamente, tanto teórica quanto técnica e profissionalmente, formavam, se formavam e transformavam esse espaço de colaboração e aprendizado. Sua autonomia era estimulada a partir do momento em que situações novas emergiam e demandavam soluções que deveriam ser construídas, conforme as possibilidades/potencialidades de cada escola. A interação com os formadores também era fundamental nesse processo para provocar os professores, chamando-os para o diálogo e para a ação, auxiliando a superar as dificuldades, estimulando, sensibilizando, dinamizando, valorizando o trabalho realizado.

A figura a seguir mostra como acontecia essa dinâmica:

Figura 7 - Fórum

| Fórum | Período de contribuição | Situação | Tópicos | Mensagens | Situação | | | | Favorito |
|--|-------------------------|-----------|---------|-----------|----------|----------|---------|---------|--------------------------|
| Apresentação - iniciando a rede | 14/12/2010 a 31/12/2012 | Encerrado | 1 | 194 | Ativo | Inativar | Alterar | Excluir | <input type="checkbox"/> |
| Cyber café | 15/10/2010 a 31/12/2012 | Encerrado | 2 | 133 | Ativo | Inativar | Alterar | Excluir | <input type="checkbox"/> |
| Dúvidas pedagógicas | 15/10/2010 a 31/12/2012 | Encerrado | 1 | 66 | Ativo | Inativar | Alterar | Excluir | <input type="checkbox"/> |
| Módulo 2: Web 2.0 e Educação | 12/04/2011 a 31/12/2012 | Encerrado | 5 | 707 | Ativo | Inativar | Alterar | Excluir | <input type="checkbox"/> |
| Módulo 3a: Formação de Professores na escola | 26/05/2011 a 31/12/2012 | Encerrado | 1 | 403 | Ativo | Inativar | Alterar | Excluir | <input type="checkbox"/> |
| Módulo 3b: Formação de Gestores na escola | 25/05/2011 a 31/12/2012 | Encerrado | 6 | 151 | Ativo | Inativar | Alterar | Excluir | <input type="checkbox"/> |
| Módulo 4: Elaboração de Projetos | 11/08/2011 a 31/12/2012 | Encerrado | 3 | 566 | Ativo | Inativar | Alterar | Excluir | <input type="checkbox"/> |
| Módulo 5: Sistematização das ações na escola | 09/11/2011 a 31/12/2012 | Encerrado | 1 | 291 | Ativo | Inativar | Alterar | Excluir | <input type="checkbox"/> |
| Suporte técnico | 15/10/2010 a 31/12/2012 | Encerrado | 1 | 53 | Ativo | Inativar | Alterar | Excluir | <input type="checkbox"/> |

Fonte: Ambiente usado pelo MEC para a formação de todos os professores brasileiros

Outra forma de ressignificação que foi implementada no decorrer do curso, no Módulo 2, foi a criação de novas atividades que contemplassem diferentes ambientes virtuais da *Web 2.0*, visto que na proposta inicial, apenas havia proposições com uso do correio eletrônico, lista de discussão e *blog*. Dentre esses AVA, propusemos usos do *Google Maps* e da *Wikipedia*. Essa diversificação foi importante para despertá-los no uso da rede além de um espaço de consumo de informação, trazendo também a socialização e valorização da cultura local no tópico “A minha cidade” no *Google Maps* e/ou na *Wikipedia*.

O uso de apenas um fórum para todos os professores contribuiu para trocas de experiências. Neles, os formadores mediavam as discussões compartilhando também suas experiências e instigando os professores a trazerem novos relatos e participarem cada vez mais; assim todos interagiam com todos. Os tópicos dos fóruns, na proposta do MEC, deveriam ser abertos e fechados seguindo datas pré-estabelecidas, mas, no decorrer do processo de desenvolvimento do curso, a equipe de formadores, junto com a coordenação, decidiu por deixar todos eles abertos para que os professores tivessem autonomia para participarem das discussões conforme seu tempo e necessidade.

Nos ambientes virtuais de aprendizagem, os grupos de formação ligados às diversas escolas UCA puderam interagir entre si trocando experiências, problemas e soluções, leituras e sugestões de trabalho. Alguns professores não realizaram as atividades, nem interagiram com os colegas no e-Proinfo. A maioria alega falta de tempo; outros, falta de conexão à internet, mas, como a interface do e-Proinfo não é muito intuitiva e amigável, o próprio ambiente não atrai, nem facilita essa inserção e participação dos professores.

Apesar da necessidade de todas essas mudanças, cabe pontuar que algumas ações

positivas aconteceram com os professores nas escolas, com base no conteúdo dos módulos do e- Proinfo. O módulo III, por exemplo, trazia metodologias interessantes com usos de tecnologias de forma significativa, que em muito inspiraram ações desenvolvidas nas escolas, a exemplo do Projeto Trilhas. Tal proposta tinha como objetivo usar a mobilidade e os recursos do laptop para registrar, pela via escrita e imagética, diversos percursos. Professores da Escola Carlo Salerio colocaram a atividade em prática. Destacamos um trecho de uma experiência de um grupo, formado pela PP3 em parceria com outros colegas, conforme relato de um dos integrantes do grupo em seu blog:

A metodologia do trabalho com trilha está vinculado à concepção de explorar percursos, itinerários que casualmente se faz cotidianamente e perceber que nesse processo de trilha registra espaços geográficos, históricos e falas descritivas de onde o aluno percorre e que o mesmo faz de casa à escola, observando as instituições sociais locais como o posto de saúde, quadra de esportes, o programa PETI, as igrejas que situam-se nos percursos percorridos pela aluna, tendo como acesso uma das principais avenidas que é Pedro Jorge (asfaltada recentemente pela Prefeitura de Itabuna-Ba). Em uma simples observação de uma rua, por exemplo, podemos elaborar trilhas virtuais que mostram os caminhos ou lugares que dão acesso de casa até a escola Padre Carlo Salerio (fundada pelos missionários italianos que participaram da formação da comunidade local). Esse trajeto foi fotografado e compartilhado com os colegas interagindo com outras disciplinas como geografia, história e língua portuguesa. Esse trabalho permitiu que os alunos percebessem a realidade, as características e os recantos da sua região de moradia. Contudo, é de suma importância o reconhecimento do recanto que vivemos e reconhecer a relevância de atribuir o real significado dos segmentos constituídos no bairro em que habitamos. (PP4)

Esse tipo de atividade permite se apropriar das possibilidades da mobilidade, além das potencialidades da rede para publicação de conteúdo relacionado à cultura local. O material produzido pelos alunos foi socializado no *blog* da escola e dos professores envolvidos no projeto.

Para acompanhar as atividades das escolas e também desenvolver outras atividades formativas, os formadores as visitavam mensalmente. Os encontros de formação deveriam acontecer nas escolas; contudo, alguns empecilhos requeriam outros espaços para a realização da formação, tais como a falta de internet para a navegação em rede, ausência de laboratórios de informática, tendo em vista que alguns professores apresentavam dificuldades para utilizar o *laptop* devido ao tamanho da máquina, problemas com a rede de energia elétrica que desligava quando várias máquinas eram ligadas ao mesmo tempo, além da dificuldade de conexão à internet no laboratório de informática, entre outros. Assim, inicialmente, os professores da Escola Carlo Salerio se dirigiam ao NTE de Itabuna para os encontros de formação. Questão problemática, pois se não conseguíamos nem realizar as atividades com os

professores, como as ações com os alunos iriam se materializar na escola?

Além dessa falta de infraestrutura na escola, os gestores e professores se posicionaram com críticas ao modelo da formação que vinha sendo realizado, por exigir a suspensão das aulas nas escolas para os encontros. Havia uma distância entre o cotidiano da escola e as ações do curso, pois a infraestrutura disponibilizada pelo NTE é diferente da realidade encontrada na escola. Outra reclamação constante sobre o curso foi a dificuldade de navegação no e-Proinfo, que é uma plataforma não amigável, e a grande quantidade de atividades, a dificuldade de acesso à internet e de disponibilidade de tempo para a realização das atividades propostas. Sendo assim, o curso precisou ser ressignificado para continuar as ações de formação no ano de 2012. O grupo UCA-BA, contemplando as necessidades dos professores e analisando a proposta de formação oferecida no eProinfo, concluiu que a mesma precisava ser ressignificada de forma a se adaptar a essas necessidades.

5.2.2 A segunda versão da formação

A formação proposta por nosso grupo situa-se nas proposições da teoria e prática do “paradigma investigativo” e na “forma interativa-reflexiva”. Assim como Nóvoa (2002), não ignoramos “que os modelos estruturantes são mais eficientes em curto prazo, tal como as estratégias de “formação de professores por competências” amplamente demonstram, mas, por outro lado, consideramos que estes modelos tendem a reproduzir as realidades educacionais existentes, dificultando o trabalho de invenção (e de produção) de novas educações e de um novo professor que consiga atender às demandas de formação de seus alunos na cibercultura.

As ações de formação do GEC, colocada em prática no curso relatado, tem uma abordagem de uso das TIC como fundamento de uma nova forma de pensar. Nessa direção, considera que a internet e a rede de informações gerada por ela “modifica substancialmente a base da educação uma vez que impõe aos professores outra postura, que não mais o de simples assimilador/repassador de conteúdos e informações” (PRETTO; SERPA, 2001, p. 31). Além disso, traz uma concepção de formação que considera o contexto e saberes prévios dos professores, trabalho colaborativo e participativo, e que não atribui ao professor o papel de ser um mero tarefeiro. Baseia-se, principalmente,

[...] nos princípios do rizoma, propostos por Deleuze e Guatarri (1995): na conectividade, como possibilidade de articular diferentes saberes; na heterogeneidade, como incorporação de diversos modos e lógicas de articulação desses saberes; na multiplicidade, como um conjunto de

dimensões que formam tramas dinâmicas, mixadas, mas não confundidas ou unificadas; na ruptura a-significante, como movimento contínuo de desterritorialização e reterritorialização; na cartografia, como mapa aberto, conectável em todas as dimensões e direções, que instigam a experimentação não sequencial e a intervenção no processo. (BONILLA; ARAUJO; CORDEIRO, 2013, no prelo)

A ideia foi desenvolver um trabalho na escola no sentido de construir um espaço de reflexão em grupo, promovendo a interatividade entre todos os praticantes do cotidiano escolar – professores, gestores, alunos, formadores – rompendo com os padrões instituídos e hegemônicos ao longo dos anos. A intenção era articular a formação, as práticas pedagógicas e a cibercultura, de forma que todos, em parceria, pudessem ir aprendendo no processo, ou seja, criar atos de currículo no cotidiano da escola.

Nesse sentido, durante todo o percurso das ações de formação, buscamos criar “comunidades formativas” (IMBERNÓN, 2009), pois concordamos que esta acontece “em contextos que permitem a elaboração por parte do professorado de uma cultura própria no seio de grupo e não só a reprodução padronizada social ou acadêmica dominantes” (p. 81). Assim, todos os membros das escolas exercem papéis ativos nas proposições educativas, intercambiando, refletindo, aprendendo mutuamente.

A proposta de formação em 2012 era que os formadores UCA-BA, ao contrário de realizarem os encontros presenciais com a presença de todos os professores, e para tanto, suspenderem as aulas, passassem a se integrar às ações das escolas. Assim, passamos a frequentar a escola, nos aproximando cada vez mais dos professores e gestores, nos incluindo em todas as atividades que giravam em torno no trabalho pedagógico. Desde o planejamento, passamos a intervir no coletivo com algumas sugestões para inserção das tecnologias nas práticas educativas.

O formador, então, passou a acompanhar as ações dos professores no cotidiano da escola, sempre que necessário, não só oferecendo-lhes exemplos de uso de diferentes tecnologias, mas, principalmente, dando-lhes apoio nesse uso, aproximando-se desse professor, da sua realidade. A intenção foi ajudá-lo nas suas dificuldades, além de incentivar o uso das tecnologias de forma mais estruturante, buscando outras formas de pensar o processo de ensinar e aprender. Fizemos o possível para não tirar o professor da sala de aula, para a formação se incorporar à aula ou a outras atividades que ocorreriam fora da sala de aula, seja em ambientes físicos ou virtuais. A finalidade era fazer um investimento maior na prática docente com inserção não só dos *laptops* nas atividades de sala de aula, mas de todas as tecnologias presentes na escola e fora dela.

Dessa forma, as ações da formação poderiam ocorrer com a escola em

funcionamento, no seu dia a dia. Isso aconteceu de forma prevalente, mas em algumas escolas foi necessário e possível realizar encontros presenciais, reunindo quase todos os professores da escola, como foi o caso da Escola Padre Carlo Salerio. As aulas não foram suspensas, apenas sofreram uma adaptação no seu horário. Quinzenalmente, às terças-feiras ou às quintas-feiras, as aulas eram realizadas em horários de 30 minutos cada uma, terminando, pela manhã, às 9h30min e à tarde às 15h30min, quando os alunos eram liberados e os professores poderiam se reunir para nossos encontros. A escolha desses dias deveu-se ao fato de ter uma concentração maior de professores em seus momentos de AC. Em tais encontros contávamos com a presença da coordenadora pedagógica da escola e, sempre que possível, havia também a presença de alguns alunos.

Ainda no tocante às modificações na proposta da formação, no ano de 2012, as atividades *online* passaram a ser desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem – *Moodle*⁸³, instalado e gerenciado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), substituindo, assim, o e-Proinfo. O *Moodle* foi o ambiente escolhido para socialização e troca de experiências, onde os professores deveriam relatar as suas vivências, interagir com os colegas de todas as escolas, de forma menos linear e mais aberta. Assim, o ambiente foi organizado da seguinte forma:

Informações gerais

Banco de ideias/atividades com os *laptops* UCA – elaboradas/sugeridas pelos formadores a partir de demandas que emergiram nas escolas visitadas.

Links interessantes

Temas de estudos – alguns sugeridos a priori pelos formadores, para contemplar os eixos que consideramos fundamentais na formação do professor, como a análise do contexto tecnológico, a formação da cultura digital do professor, produção do conhecimento e *software* livre, mas vale ressaltar que foram construídos no decorrer do processo, a partir das emergências das escolas.

Produções das Escolas – foi aberto um livro para cada escola, onde os professores deveriam contar um pouco da trajetória e das vivências do UCA na sua escola ao longo do ano. Com ajuda dos formadores, os professores eram orientados a postarem fotos e textos que contassem um pouco das dinâmicas com o UCA no cotidiano escolar. Esse material posteriormente será utilizado para compor um livro sobre o UCA na Bahia. No entanto, poucas foram as

⁸³ O Moodle é um Sistema aberto de Gerenciamento de Cursos - Course Management System (CMS), também conhecido como Learning Management System (LMS) ou um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Tornou-se muito popular entre os educadores de todo o mundo como uma ferramenta para criar sites de web dinâmicos para seus alunos. Informação disponível em: <http://moodle.org/about/>. Acessado em 20 de agosto de 2012.

produções socializadas pelos professores, ou quando feitas foram de maneira muito vaga, com poucos registros.

Espaço de interações – composto por apenas um fórum de discussão e uma sala de bate-papo. Em uma análise detalhada (DAMASCENO; BONILLA; ARAUJO, 2012) dos tópicos do fórum de discussão, constatamos a colaboração acentuada entre os professores no tocante às dimensões técnica, teórica e prática. Esse estudo apontou que a maior interação aconteceu nos tópicos cujo assunto abordava as questões de vivência na escola ou recortes situacionais experienciados pelos professores-cursistas no cotidiano escolar ou na práxis pedagógica.

O grupo implementou esforços no sentido de dar continuidade ao trabalho de forma mais presencial, nas escolas, com idas dos formadores aos municípios, o que possibilitaria que as ações da formação fossem mais personalizadas, atendendo às demandas locais. A proposta 2012 necessitava de uma imersão ainda maior do formador no ambiente escolar para viabilizar o acompanhamento das ações. No entanto, houve uma impossibilidade que esse desejo se materializasse na maioria das escolas, por dificuldades na liberação das verbas para a ida dos formadores às diferentes localidades. Essas verbas ficaram retidas por conta de um processo burocrático que, apesar de compreendermos ser necessário, impossibilitou a ida dos formadores às escolas por longos meses, comprometendo a qualidade do trabalho. No nosso caso, por residir no município da escola, pude ficar mais perto dos professores.

Além disso, houve uma greve das escolas estaduais na Bahia, em 2012, que durou cerca de 115 dias, a partir do mês de abril. Sem atividade nas escolas estaduais, seus formadores se dedicaram a estudos, elaboração de material e pesquisas sobre o programa, mas o processo de formação ficou impossibilitado nesse período, tendo continuado apenas a formação nas escolas municipais ligadas ao programa. Na escola Carlo Salerio só retomamos nossas atividades a partir de julho de 2012.

Toda essa proposta e ações implementadas se fundamentam nas experiências e pesquisas na área de formação de professores construídas pelo GEC, que muito contribuíram nesse processo. As ações de formação do GEC, colocadas em prática no curso de formação de professores UCA BA, têm uma abordagem de uso das TIC como fundamento de uma nova forma de pensar. Se tem uma comunidade formativa, não há necessidade de centralização da aprendizagem na figura do professor, como se ele fosse a única fonte do saber. É preciso que ele tenha, principalmente, uma proposta pedagógica e que saiba, a partir dela, como conduzir as situações de aprendizagem. Em uma palestra proferida para os professores do PROUCA-Ba, Bonilla sinaliza que:

O aluno é que vai aprender, futucando, descobrindo. Então, se o professor não sabe usar o *Openshot*, não tem problema; o importante é que o professor tenha uma proposta pedagógica para ele. Se precisa trabalhar com vídeo na sala de aula, quem vai aprender a manusear e vai lidar com o *Openshot* é a meninada, são eles que vão fazer o vídeo. Não é o professor que vai produzir o áudio, [nem quem vai] fazer o *blog*. É preciso desconstruir um pouco essa ideia do professor pronto para chegar à sala de aula e ensinar o aluno a trabalhar com tecnologia; o professor tem que ter proposta de uso de tecnologia na escola. (BONILLA, 2011).

Nesse sentido, se o professor participar de um contexto de ações formativas que o ajude na incorporação das tecnologias digitais nas práticas de sala de aula, e se tiver um projeto pedagógico consistente, o domínio da tecnologia é o que menos importa.

Na verdade, na comunidade formativa, a participação dos integrantes da escola (gestores, funcionários, professores, pais, alunos e os formadores) nas ações de formação é fundamental para que as práticas com usos de tecnologias se materializem na sala de aula. Destacamos, a seguir, a fala de uma professora ao comentar a atuação da coordenadora pedagógica na escola, que nos remete para essa constatação:

alguns conteúdos, assim como esse que a escola toda tá trabalhando, como Jorge Amado, como Segurança na Internet... ela deu material pra gente, ela ajudou muito, né. Esses outros não, até porque ela, tão envolvida com tanta coisa da escola, não tem muito tempo, mas a gente... ela quer, tem vontade, mas muitas vezes a gente não quer ocupar, assim, porque é uma coordenadora à disposição da escola, uma escola com três turnos. Então, ela trabalha muito, ela tem sempre boa vontade, mas a gente procura não ocupar muito porque ela é realmente sobrecarregada. (PP2)

A coordenação pedagógica nas escolas tem uma relevante função, no sentido de articular todos esses elementos do grupo e colaborar com as propostas pedagógicas a serem desenvolvidas pelos professores. Apresenta uma função de liderança e viabilização de ações de uso de tecnologias. Esses coordenadores receberam, muitas vezes, o apoio do articulador UCA na escola. Trata-se de uma pessoa da comunidade escolar que está na escola diariamente, ao contrário do formador ou dos representantes de NTE e NTM, e que oferecem apoio diário nas ações com uso de tecnologias. Nem todas as escolas UCA-BA contavam com esse articulador; nesses casos, o coordenador assumia ambas as funções, como é o caso da Escola Carlo Salerio.

Nessa perspectiva, também os alunos e, principalmente, os alunos-monitores exercem papel fundamental. Os alunos monitores são aqueles que apresentaram maior interesse e disponibilidade no uso de tecnologias e foram selecionados em cada turma para oferecer ajuda aos professores e aos colegas nesse uso. Estes não precisam necessariamente de uma formação separada do professor; ambos vão aprendendo simultaneamente e, sempre

que possível, esses alunos estiveram presentes nos momentos de formação de professores. Os alunos monitores já atuavam nas escolas desde 2011; contudo, com essa proposta de formação mais centrada nas atividades diárias de planejamento de ações em classe, a sua atuação tomou uma dimensão ainda maior.

eu aprendi mais junto com eles do que eu para ensinar. Eu não tenho muita prática, nem com UCA, e para falar a verdade nem com o computador em si. Não adianta dizer que é por causa dessa questão do tempo, porque quando você se interessa, você tem tempo para tudo. A questão são as prioridades; às vezes você coloca outras na frente e vai deixando aquilo passar. Mas tem dificuldades sim, e na maioria das vezes são eles quem comandam a aula. E com isso vão surgindo os monitores – alunos que se dispõem a ajudar aqueles que têm algumas dificuldades. (PP1)

Os alunos monitores... muitas vezes, a gente quer fazer uma atividade em sala, mas por não saber muito manusear essa ferramenta (vamos dizer assim, porque hoje já não se usa mais as ferramentas), por a gente não ter muita prática, e o aluno já tem, então muitas vezes ele próprio é quem ajuda o outro colega, ele quem monitora e que auxilia o professor no trabalho. (PP2)

Consegui muitos. E também, a partir do momento que apareceu a monitoria, aí eu comecei a solicitar os alunos, orientada por você e por Maristela que eu poderia chamá-los para poder ajudar, eu comecei a fazer. Então, eu comecei a extrapolar, como o trabalho dos vídeos mesmo, das biografias sugerido por você e, também, o trabalho de habitação pelos monitores. (PP3)

Outro elemento sempre constante e desafiador relacionado às atividades de formação foi a pouca disponibilidade de tempo dos professores. Arroyo, ao se debruçar sobre a escola brasileira e a vida do educador, conclui: “o tempo aparece cada vez com maior destaque como uma categoria que exige nossa atenção profissional” (ARROYO, 2004, p.23). Ao contrário da ideologia produtivista e competitiva, não basta que o professor use os computadores e que esteja presente nas atividades, ou mesmo que interaja nos ambientes virtuais. É importante que, além disso, ele se dedique a ler, explorar diversos ambientes *online*, amadurecer ideias, buscar suas próprias formas de condução da aprendizagem em classe, de forma reflexiva, conforme enfatiza Freire:

[...] a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade. (FREIRE, 1987, p. 70, grifos do autor).

A equipe UCA-BA incentivava o professor a buscar esse tempo e sentir-se motivado a descobertas e oportunidades para desenvolver-se como ser criativo, sensível, valorizando-o naquilo que ele sabia fazer. Valorizar seus conhecimentos prévios, mas, partindo destes,

tomando-os como base para a construção de outros, mais relacionados com as necessidades da incorporação da tecnologia em ambiente educativo.

Tivemos a oportunidade de identificar as potencialidades e limitações do uso do computador e/ou do laptop, considerando-se a realidade da escola, com suas deficiências de infraestrutura e necessidade de formação continuada de professores, conforme os relatos acima. No entanto, as professoras conseguiram perceber as possibilidades que se abrem com o uso pedagógico das tecnologias digitais e da internet, que estimulam a aprendizagem, possibilitam ter acesso a novas fontes de pesquisa e provocar a interação de alunos e professores, se for utilizada de forma criativa.

O nível de interatividade e participação que a *web 2.0* oferece é muito grande, hoje engloba inúmeras linguagens e motiva os alunos, mas é preciso que também os professores saibam como utilizá-los no processo educativo, com o propósito de impulsionar a integração das tecnologias com as atividades da escola, projetos de trabalho e com o currículo. No ensino-aprendizagem pode ser bastante produtivo solicitar apoio daquele aluno que domina esse conhecimento, valorizando-o, e provocar a participação dele e dos demais estudantes no processo educativo. As dinâmicas podem mudar os velhos métodos ao se identificar tanto as ações viáveis de serem implementadas como aquelas que demandam novas metodologias, de modo repensar o ensino, a aprendizagem em sala de aula e o currículo integrado com a mobilidade e conectividade das tecnologias, para além das simples pesquisas, mas para a produção de cultura e conhecimento com autoria.

É preciso compreender que hoje em dia vivemos uma nova era, em que não se poderá mais impor a comunicação e o conhecimento de cima para baixo. Essa padronização da informação tende a sucumbir com a participação dos interagentes em interfaces rápidas e muito fáceis de usar. Então, é preciso e é possível que os dispositivos tecnológicos e o uso da internet fundamentem práticas pedagógicas onde se possam fazer presentes novas maneiras de conceber o trabalho educativo e pelas quais haja maiores possibilidades de imersão na cibercultura.

Assim, as ações de formação de professores no projeto UCA buscaram oferecer meios pelos quais os professores pudessem incorporar em seu trabalho as salas de bate-papo e redes sociais, *blogs*, sites de pesquisa, *e-mails*, uma infinidade de ambientes na *web* e o próprio uso do computador *offline*, de modo que os ajudasse a desenvolver outras formas de se fazer educação. Estas também permitem que os alunos possam publicar e colaboram para a organização de conteúdo. Na produção colaborativa entre professor e aluno aumenta-se o leque de assuntos abordados, a construção de conceitos, espaço para debates, recursos para a

gestão coletiva do trabalho etc.

No entanto, devemos estar atentos ao fato de que a apropriação dessa nova forma de pensar e agir – construindo coletivamente *online e offline* – deve estar entrelaçada com a reflexão, inclusive no encontro com os imprevistos que devem receber o apoio e a mediação dos formadores. As práticas inovadoras devem gerar mais qualidade do que quantidade de postagens, de forma a contribuir para que educandos e educadores encontrem e desenvolvam seu potencial humano. Então, não basta simplesmente o acesso e o uso do computador, ou esse uso como forma de repetir modelos “transmissivistas”, ou de “cultura bancária”, na expressão freireana. Entendemos que a tecnologia na escola deve ir além disso, integrando uma proposta reflexiva, autônoma, em que os alunos sejam pesquisadores do próprio conhecimento e que sejam também capazes de produzi-lo, mas, principalmente, que consigam vivenciar cotidianamente todas as possibilidades e os usos sociais dessa tecnologia, incorporando-a na sua realidade.

De nossa parte, quisemos contribuir para a superação desses modelos “formatados”, “padronizados”, nas ações de formação, cuja noção é a de que o chamado “formador” vai transmitir aos professores cursistas novos conhecimentos para que eles pensem de forma diferente acerca das tecnologias. A reflexão em grupo, a interatividade entre professores e professores e entre professores e formadores, a troca de experiências e conhecimentos foi uma constante nas formações. Assim emergiram os atos de currículo dos professores no cotidiano da escola Escola Carlo Salerio, com autonomia, diálogo, auxiliando-os na superação de barreiras, valorizando o seu trabalho.

As atividades desenvolvidas nos ambientes online e na própria escola não visaram apenas o uso pedagógico das tecnologias, mas a compreensão do contexto tecnológico, o incentivo ao uso pessoal e à produção de conhecimentos. Ao quebrar a “lógica dos catálogos” (NÓVOA, 2002), como proposto no projeto do MEC, rompemos com essa regra, dando voz aos professores na elaboração dos conteúdos e metodologias para a proposta educativa, colocando-os na posição de coautores de todo o processo formativo. Pode-se afirmar que a formação oferecida pela UFBA se constituiu uma ação significativa na referida escola, gerou um movimento que contribuiu para o desenvolvimento de novas ações pedagógicas, algumas mais inovadoras, outras nem tanto, mas que nos permite afirmar que há indícios de práticas autorais dos professores, condizentes com as demandas de formação na cibercultura, os quais serão analisados no próximo capítulo.

6 A AUTORIA DO PROFESSOR NO COTIDIANO DA ESCOLA: OS ATOS DE CURRÍCULO

Abrimos essa segunda parte do trabalho com uma imagem de um concurso organizado pelo Curta na Escola⁸⁴ para enfatizar o quanto vem sendo incentivada a utilização, pelos professores, de diferentes tecnologias na escola. Assim, estudar e conhecer a autoria do professor no momento atual levanta, entre tantas outras questões: como o digital *online* e *offline* está potencializando a autoria do professor, seja para a sua formação e/ou para a formação de seus alunos. É o que analisaremos nos atos de currículo materializados nas práticas vivenciadas/experenciadas pelos professores e alunos no cotidiano da escola, durante o período que estivemos presentes na escola Carlo Padre Salerio no contexto de formação do PROUCA. Assumimos os atos de currículo a partir da concepção de Macedo (2008), que os considera como

todas as atividades que se organizam e se envolvem visando uma determinada formação, operacionalizadas via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores, competências, mediados pelo processo ensinar/aprender ou sua projeção” (p. 38).

O referido autor se apropria da perspectiva de ato, de Bakhtin, para mostrar que o ato de currículo “trata-se da ação concreta, ou seja, inserida no mundo vivido, intencional, praticado por alguém situado” (MACEDO, 2013, p. 26). Esta noção de ato tem como centralidade o caráter da participação e da responsabilidade, não se resumindo a ato puro e simples, nem a ação, significa ato/atividade. Nessa direção, diz o autor que “a experiência no mundo humano é sempre mediada pelo agir situado e avaliativo do sujeito, ao qual ele confere sentido a partir do mundo como materialidade concreta” (idem, p. 27). Para Oliveira (2012), a partir das convicções epistemológicas e políticas que embasam as pesquisas dos cotidianistas, os currículos podem ser percebidos como criação cotidiana dos praticantes (CERTEAU, 2009) das escolas.

A noção de praticante exige “compreender prática e teoria como instâncias complementares e indissociáveis do *fazerpensar* dos sujeitos das escolas e que se interpenetram permanentemente, não devendo ser percebidas como elementos dissociáveis de

⁸⁴ Projeto Curta Na Escola, é um website que reúne um conjunto de ferramentas interativas integralmente dedicadas a promover o uso dos curtas-metragens brasileiros na educação. Nele, os professores cadastrados compartilham suas vivências em torno da utilização dos curtas em sala de aula através de comentários aos filmes, discussões no fórum e, principalmente, do envio de relatos de suas experiências com a exibição de filmes aos alunos. Tais relatos integram um grande banco de experiências educacionais, permanentemente aberto para consultas por todos. Informações disponíveis no endereço: <<http://www.curtanaescola.org.br/>> Acesso em 11 nov. 2013.

uma realidade ou reflexão qualquer” (OLIVEIRA, 2012, p. 7-8). A autora se refere aos praticantes cotidianos das escolas como criadores de currículos, assumindo:

[...] esse processo criador como resultado, sempre provisório e, por isso, recriado cotidianamente, de diálogos e enredamentos entre conhecimentos formais – advindos das diferentes teorias com as quais entraram em contato em diversos momentos e circunstâncias de suas vidas – e outros conhecimentos, aprendidos pelos *praticantespensantes* por meio de outros processos. (OLIVEIRA, 2012, p. 8)

A constatação da referida autora está em consonância com a ideia aqui defendida de atos de currículos, visto que tais atos “no seu acontecimento, já convoca a autorização, até porque aqui se fala menos de uma proposição epistemológica para o currículo, e mais de uma proposição heurística e política, onde demanda multicriação, intensidades participativas” (MACEDO, 2013, p. 102). Portanto, como afirma Macedo (2013), os atos de currículo como experiências “contêm projetos, implicam processos de autorização na medida em que emergem expressando de alguma forma autorias, criações que serão tensionadas pela valoração inerente às decisões curriculares eleitas como formativas” (p. 104).

Na nossa pesquisa-formação, os atos de currículo foram pensados como dispositivo de pesquisa e de formação, sendo aqueles criados pelos professores individualmente e relatados por eles em suas narrativas ou outros construídos junto com seus alunos, com a minha colaboração e de outros formadores. Os atos de currículo, materializados nas práticas pedagógicas (projetos de trabalho/situações didáticas) desenvolvidas pelos praticantes (sujeitos da pesquisa, os professores) em sua sala de aula e fora dela, com utilização de softwares/mídias/redes sociais e/ou objetos digitais, com uso do computador - *online* e/ou *offline* –, e o processo dessa criação, materializado nos documentos de processo, constituem o corpus de análise.

Para situar o sentido de práticas pedagógicas autorais, consideradas como inovadoras no contexto da Escola Carlo Padre Salerio, se faz necessário retomarmos o que estamos tomando como inovação, já apresentado na introdução deste trabalho. Inovar pedagogicamente em cibercultura exige novas práticas, visto que o aprender e o ensinar “adquirem novos significados para relacionar-se com as novas tecnologias da comunicação, para ler e entender melhor a realidade e para assimilar, ao mesmo tempo, a rica tradição cultural herdada e muitas outras expressões culturais emergentes e mutáveis” (CARBONELL, 2001, p. 16). O autor citado chama atenção para a constante ausência destas últimas na cultura escolar. Alerta ainda que a simples modernização da escola não tem a ver com inovação, pois equipar turmas com computadores não altera as concepções conservadoras de ensino e

aprendizagem.

Bonilla e Assis (2005) fazem uma crítica ao tão anunciado processo de modernização do sistema educacional, o qual se pauta apenas no mero uso das “novas” tecnologias que somente conseguem perpetuar a mesma educação, visando exclusivamente elevar a sua eficácia e eficiência. Diante dessa situação, as autoras destacam um grave problema na educação, diante de um contexto marcado pela intensa presença das TIC, ou seja, as suas formas de educar, que são pautadas em um modelo de “escola única”, precisam ser ressignificadas e pluralizadas. Para as autoras o mais importante é a superação do modelo de aula, “como única possibilidade de espaço-tempo de relações entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Significa transformar o espaço-tempo educativo num campo do qual emergem as atividades curriculares e no qual se articulam os conteúdos às ações” (p. 219). Tais ações devem articular o saber ao viver e o conviver com o outro e com os artefatos culturais.

Pensar os cotidianos e erguê-los à condição de *espaçotempos* privilegiados de produção da existência e dos conhecimentos, crenças e valores que a ela dão sentido e direção, considerando-o de modo complexo e composto de elementos sempre e necessariamente articulados, implica em não poder dissociar as metodologias em si das situações estudadas por seu intermédio. (OLIVEIRA, 2008, p. 51)

A referida autora alerta que é mais diretamente nos processos de ensino-aprendizagem que professores criam formas alternativas e personalizadas, em busca do aprendizado de seus alunos. Em cada uma das formas de ensinar e de cada conteúdo trabalhado, existe algo que é único, singular. Cada experiência específica só pode ser entendida junto com um conjunto de circunstâncias que as concretizam, envolvendo “história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com as experiências e saberes pregressos de todos, entre outros elementos da vida cotidiana” (OLIVEIRA, 2008, p. 52).

Para Carbonell (2001, p. 27), as propostas que vêm de fora, baseadas em saberes de especialistas e nas prescrições legais, sem participação e envolvimento dos professores, que se limitam a reproduzi-los, diminuindo a sua autonomia, de um modo geral, não alteram o conhecimento e as relações cotidianas entre os que ensinam e aprendem e a cultura docente. A tecnologia vem sendo apresentada como o meio para se conseguir a inovação, uma panaceia para a resolução de todos os problemas. Imagina-se

que é culturalmente suficiente estar atualizado mediante o domínio de algumas habilidades instrumentais e o acesso ao crescente arsenal informativo, quando o que deveria ser prioritário não é o domínio de uma estratégia para navegar, mas sim para discriminar a informação relevante,

analisá-la e interpretá-la; ou seja para pensar criticamente o conhecimento socialmente construído (p. 20).

Apesar dos usos de tecnologias não serem a solução para os problemas educacionais, vemos, na escola onde elas se fazem presentes, contextos propícios à invenção de novas práticas, fonte de pistas para definição de propostas de educação. Propor essa inversão de perspectiva não significa resignar-se das precariedades estruturais (de equipamentos ruins e baixa velocidade de conexão à internet, de *espaçostempos* controlados...) que ainda se fazem presentes nessas escolas, mas enxergar que soluções podem emergir do próprio fazer cotidiano dos seus praticantes.

Assim, considerando a autoria no contexto da cibercultura como uma rede de criação, onde humanos e objetos sociotécnicos diversos se articulam, se engendram em torno de uma construção colaborativa para uma determinada ação, independente de espaço físico ou virtual; mostraremos essa rede nas práticas das professoras da Escola Carlo Padre Salerio. Para tal, apresentamos algumas práticas que apontam como indícios de autoria do professor no contexto da cibercultura. Antes das narrativas das práticas, discorreremos sobre o movimento que foi desencadeado na escola a partir das ações da formação no âmbito do PROUCA, os quais contribuiram para a criação de novos atos de currículo, alguns mais inovadores, outros, nem tanto.

6.1 O MOVIMENTO DESENCADEADO NO COTIDIANO DA ESCOLA A PARTIR DA PESQUISA-FORMAÇÃO

Ao longo do período de nossa imersão no contexto da pesquisa, observamos que vários acontecimentos foram emergindo no seu cotidiano, a partir das ações da nossa pesquisa-formação, os quais iam contribuindo para a inovação das práticas na escola, consequentemente para a autoria do professor. Entre eles, podemos citar: além da própria formação dos professores, as expectativas dos pais em relação aos usos das tecnologias para a aprendizagem de seus filhos, a formação de alunos monitores e/ou membros da rádio e a circulação dos alunos em diferentes espaços da escola com seus *netbooks*, navegando nos diferentes ambientes da rede e a mudança de percepção dos professores em relação à inserção das tecnologias em suas práticas.

Pelo fato de estar imersa no cotidiano da escola, implicada no trabalho de formação, na condição de membro do grupo, pude perceber as modificações, seja nas falas dos professores e/ou dos alunos, seja em algumas práticas de autoformação, práticas de sala de aula, ou de outras ações que aconteciam na escola, como na Rádio Pátio, nos encontros com

os pais etc., bem como na relação estabelecida com as tecnologias que faziam parte da escola e outras que chegavam pelas mãos dos alunos. Observei que muitas ações foram desencadeadas em virtude da nossa presença na escola. Contudo, para a compreensão desse processo, também é preciso ter um olhar mais sensível, uma paciência, um cuidado para enxergar os indícios que aparentemente passam despercebidos.

No percurso da pesquisa, em uma roda de conversa com os pais dos alunos da Escola Carlo Salerio, observamos que havia uma expectativa deles em relação aos usos das tecnologias, mais especificamente em relação ao *netbook* do PROUCA. Isto foi decorrente do fato, no momento do ritual de entrega dos *netbooks* na escola, terem tomado conhecimento dos objetivos do programa. Neste dia, foi salientado que os professores estavam participando de um curso específico para que pudessem desenvolver metodologias diferenciadas nas quais deveriam incorporar os laptops no processo ensino e aprendizagem. Além desse encontro, houve um segundo, que contou com a presença do professor Nelson Pretto e da professora Maria Helena Bonilla, coordenadores do PROUCA na Bahia, que foram conhecer mais de perto a escola. A professora enfatizou a necessidade dos alunos se colocarem no mundo não apenas como consumidores, mas também como produtores de conhecimento e, neste ponto, conforme destacado por ela, o *laptop* e a internet têm muito a contribuir, já que possibilitam a autoria através de espaços como os *blogs*, por exemplo, que entre tantos usos, servem para denunciar e encontrar soluções para problemas da rua, do bairro, da cidade.

A opinião dos pais sobre o assunto revela suas expectativas, ao tempo em que deixam sugestões para os professores:

Que os professores trabalhassem mais com o laptop em casa, com as crianças. Porque eu fui aluna muito inteligente, gostava de estudar, hoje em dia fico assim besta, porque meus filhos não gostam. [...]! Não pegam livros para nada. Só em dia de prova pega no livro. Eu não! Eu gostava de pegar no livro, livros para ler, livros de geografia, de história, eu tinha interesse, hoje em dia não existe isso. Se tivesse internet... Vá pesquisar geografia e história na sua casa. Então seria como o professor deveria usar a internet, para que eles passassem para os alunos pesquisar em casa os assuntos que deram em sala de aula, seria tipo, uma revisão em casa. Porque a revisão, ele vê um assunto em sala de aula, depois chega em casa, olha, a professora mandou olhar o assunto, vai olhar ali, vai lembrar muito mais. Então seria isso, para eles incentivar os alunos a pesquisar o assunto na internet, em casa. (Mãe 2).

Para os professores [ele diz que] é fazer o que já faz, passando os projetos para os alunos, hoje eles têm uma escola em casa, com esse projeto. (Pai)

Ainda por desconhecimento, nota-se que os pais têm uma percepção de usos da internet na vida de seus filhos como possibilidade apenas para obtenção do saber, como um

equivalente ao livro didático, e não como uma ambiência de produção e publicação de conhecimentos. Eles solicitam aos professores que utilizem mais os recursos dos *laptops* e que “passem” mais trabalhos de pesquisa através da internet.

Entende-se, por estas falas, ser vital potencializar as boas práticas de pesquisa e o acesso às redes na sala de aula, sendo importantes também as mediações na perspectiva de pesquisa-formação referente à produção de conteúdos digitais, para que não se corra o risco de mudar a tecnologia de ensino e aprendizagem, mas as práticas continuarem quase as mesmas. Isso implica garantir desde as condições de infraestrutura física, de rede banda larga e sua manutenção, até o incremento de propostas de formação de professores aliado às mudanças na escola (arquitetura escolar, organização do *espaçotempo*, currículo, planejamento etc.).

Percebe-se que os *espaçotempos* da escola foram ressignificados. Nas imagens a seguir, observam-se as mudanças causadas no seu cotidiano: no momento da chegada, junto com livros e cadernos na mochila, o aluno carrega o *netbook* em suas mãos; no recreio, no pátio, alunos utilizam o *netbook* em momento que não tem aula, acessando o *Facebook*, batendo papo com amigos, jogando; professores em horário de AC, em um momento de estudo na sala de professores, em outro momento no laboratório de informática, conforme figuras 8 e 9.

Figura 8 – Aluno chegando com *laptop*, junto com os livros na mochila e Alunos no pátio navegando na internet.



Figura 9 – Professores em formação na sala dos professores e no laboratório de informática



As mudanças foram visíveis na sala de aula: a PP2 interage com seus alunos no laboratório de informática; um momento de sala de aula da PP3, quando um aluno navegava pelo *Google*, pesquisando sobre furacões. Em suas buscas, descobriu sites de simulação. A partir das descobertas, se torna coautor da aula da professora, pois seus colegas circulam ao seu redor, curiosos, aprendendo junto com ele; A PP1 em dois momentos diferentes de sala de aula, utilizando os *netbooks* e a *TV Pendrive*. Foi estimulado a troca de experiências entre escolas, assim a escola recebeu a visita dos alunos da Escola Jesus Bom Pastor, do município de Barro Preto, que também fazia parte do PROUCA.

Figura 10 - Aulas com computadores, *notebooks* e *TV pendrive*



Figura 11 - Visita dos alunos da Escola Municipal Jesus Bom Pastor



Como os professores, sozinhos, ainda não conseguiam realizar atividades com inserção das tecnologias, foram escolhidos pela coordenadora pedagógica da escola junto com os professores, alguns alunos que demonstravam mais habilidade com o manuseio dos dispositivos digitais, para serem monitores, conforme apontado no capítulo 5. A formação desses alunos acontecia juntamente com os alunos que formavam a equipe da rádio. Foram oferecidas várias oficinas na própria escola. Além dos formadores do NTE-05 e de um formador da UFBA, que ministraram oficinas de blog, de produção de áudio e de produção de conteúdo para a Rádio, contamos com a participação de alunos do Curso de Comunicação da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), que realizaram atividades com ênfase na produção de audiovisual, onde os alunos aprenderam técnicas de fotografia, de produção de vídeo e de animação.

Figura 12 - Ações de formação com participação de alunos de Comunicação da UESC



A referida formação dos alunos teve ressonância no processo de criação das práticas pedagógicas no cotidiano da escola. Na Rádio Pátio, passaram a gravar áudios para serem veiculados nos programas, na sala de aula começaram a auxiliar os professores e seus colegas nas dificuldades encontradas com manuseio das tecnologias, além de contribuírem para

proposição de novas atividades no fazer docente.

Desde o momento da nossa imersão na escola (2012), mesmo já tendo iniciado as ações de formação do PROUCA no ano anterior, foi possível perceber que a maioria os professores ainda não apresentava familiaridade com as tecnologias digitais, de forma que tivessem condição de repensar a suas práticas e realizar novas proposições. Assim, foram organizados encontros de formação na escola, junto com a coordenadora pedagógica da escola, com a participação de duas formadoras do PROUCA, uma da UFBA e outra do NTE. Nos encontros, aconteceram estudos, debates, planejamento e execução de ações dentro e fora da sala de aula, que levaram à participação mais direta de professores na pesquisa em pauta, além de propor novas dinâmicas no seu trabalho pedagógico.

Chamamos a atenção que a formação por si só não assegura a integração das tecnologias digitais e a internet na sala de aula, nem inova as práticas docentes, afinal, para uma verdadeira integração desses artefatos culturais na escola, é necessário uma ressignificação do cotidiano escolar, ou seja, como constata Freitas (2006, p. 197), “supõe uma nova organização escolar, mais descentrada, um currículo mais flexível, a instauração de novos tempos escolares, menos rígidos e programados, mudanças no próprio espaço de sala de aula”. Assim como a autora, percebemos que isso não acontece rapidamente, requer um certo tempo, ajudas específicas, incentivos, apoio, e principalmente, uma infraestrutura adequada.

Nos encontros eram realizadas reflexões sobre as práticas autorais a partir de exemplos de dentro do próprio curso de formação do UCA Bahia, analisando algumas práticas desenvolvidas por outros professores. Por fim, a partir de projetos que a escola já estava desenvolvendo, construímos possibilidades de práticas autorais, por exemplo, a criação de material para transmissão na rádio da escola, entre outros exemplos.

Em um dos primeiros encontros, nosso foco temático foi o professor autor e a constituição da autoria no contexto da cibercultura. Tínhamos como objetivos diagnosticar a concepção de autor e autoria dos professores da unidade escolar; discutir o conceito de autor e autoria a partir de alguns teóricos; identificar práticas inovadoras e autorais; apresentar possibilidades de produção autoral a partir de tecnologias e projetos presentes na escola. Para cumprir o primeiro objetivo realizamos uma dinâmica na qual foi possível fazer uma diagnose da compreensão dos docentes acerca do tema em questão. Na dinâmica, por meio de recorte de palavras-chave, os participantes construíam os seus livros da vida, as suas memórias. No segundo momento, contavam com a colaboração do colega para ilustrar a sua história pessoal. Em seguida, discutiu-se sobre a autoria de cada livro produzido. Foram provocados por nós a

refletir sobre algumas questões, entre elas: a) quem é o autor dessa narrativa, dessa história?; b) Como considerar o autor quando há vários colaboradores na criação? A princípio consideraram que ele próprio era o autor, depois foram percebendo que a história, mesmo sendo pessoal, quando contada por ele em colaboração com o outro, passa a ser coletiva. A fala de uma das professoras sintetiza a conclusão que o grupo chegou após o primeiro momento da discussão: “[...] eu só fiz concretizar o que ela tinha colocado. [...] é um pouco meu e um pouco dela. Eu também sou coautora da história dela” (PP9). Na conversa, foram emergindo as concepções de autor e autoria:

PP5: *O autor é quem faz, quem cria qualquer coisa né, ele não pega nada de ninguém, ele cria aquilo que vê, é dele. Porque diante de tudo que se vê, tudo que lê... ele parte para alguma coisa dele. Ele constrói algo que ele já tá acostumado ou ele procura, por exemplo, quando ele vai fazer uma pesquisa... pesquisa não surge do nada, ele primeiro vai em busca em um livro, na internet, para poder criar um texto a partir daquilo que se leu. É nessa hora que a gente pode dizer, nada se cria, tudo se transforma. É, mas é porque assim, tudo é feito com busca, para depois, criar.*

PP6: *Autor para mim é aquele que não pega, não copia, não plágia nada de ninguém, é aquele que tá criando seu trabalho...*

PP8: *Ele é o construtor da ideia né, ele constrói a ideia. Ele é o autor da obra, só que nessa criação ele absorve os suportes do mundo externo dele, para depois ele compor, porque eu digo, por exemplo, Jorge Amado... tudo que ele constrói, tudo... que ele se fez autor, não como personagem, mas como autor escritor, ele colheu e ele absorveu o processo histórico da época que ele viveu, a gente tem como base o Gabriela Cravo e Canela. Então, o autor constrói as ideias, ele desenvolve as ideias, ele é o dono, ele é o criador, ele tem o poder de manipular, de fazer, de desfazer. Agora, ele é também permeado pelos fatores externos do momento histórico que ele vive. Eu creio que toda autoria do autor venha oriunda de referências externas. Porque a gente se torna autor de um objeto que a gente conhece... Eu não posso ser autora a não ser que eu vá para os caminhos do imaginário, mas até o imaginário ele tem os subsídios do real.*

Implícito nas falas, aparece uma visão interacionista, dialógica de autoria. Eles conseguem, a partir de seu conhecimento de mundo e de estudos anteriores, vislumbrar que não existe uma autoria original, que tudo que criamos parte de algo que já foi criado, dito, feito anteriormente, e que, portanto, não existe uma voz única na criação. Enfim, apesar do nome do autor que assina a obra criada, pode-se dizer que a autoria é sempre coletiva. No desenrolar da discussão, chegamos à reflexão sobre a autoria do professor, lançando a seguinte questão: O professor pode ser autor? Todos concordaram que sim. Então ao serem provocados por nós, se ali na escola a autoria estava acontecendo, ou se só estavam realizando práticas reprodutoras, uma das professoras respondeu: “eu acho que a gente em algum momento é que constrói” (PP2). Todos concordaram com ela. A PP9 afirma que “nada se cria tudo se transforma”. A PP1 constata que “você conhece aquilo, assimila, traz para você aquilo que acha que deve, não só

copia, mas aí você conhece, você analisa e assimila, traz para si aquilo que quer, que acha que é necessário para você”. Eles percebem que em qualquer ato de sua prática docente, há uma ressignificação daquilo que viram, ouviram ou leram. Além dessa recriação, consideram a presença dos seus alunos no momento da materialização de seu planejamento na sala de aula:

PP9: É como acontece muitas vezes quando se vai para a sala de aula, para uma determinada aula. Quando você chega lá a depender dos temas atuais, principalmente quem trabalha com o EJA, você tem sempre que saber que aquilo que você preparou nem sempre é aquilo ali que vai fluir. Até com uma pequena palavra que o aluno dê na sala, dali pode surgir uma aula totalmente diferenciada daquilo que você preparou, porque aquilo que você preparou muitas vezes não vai surgir o efeito necessário do que aquela palavra que aquele aluno deu. Então dali você vai dar uma aula muito mais significativa da realidade, o que ele está querendo.

PPI: Aí a gente percebe o quê? O aluno diz uma tal palavra, aí o aluno vai ser o autor, não é assim? E nós vamos ser o quê? Como é que fica? No caso essa criança, esse aluno, se tornaria nesse exato momento o autor.

A partir desse momento, começamos a problematizar o processo histórico da autoria docente e como ela está sendo ressignificada em tempos de cibercultura, onde o professor não é mais o detentor do saber, que ele precisa estar aberto a ensinar e aprender em comunhão com seus alunos. Essa foi a ideia central que tentamos manter durante os demais encontros na escola, para que as práticas inovadoras fossem de fato acontecendo, pois sem a ajuda de seus alunos, nesse momento, haveria uma certa dificuldade de ser concretizada.

Além de enfatizar a importância da abertura para a ajuda mútua entre professor e alunos, nos encontros posteriores refletíamos com os professores sobre o desenvolvimento da autoria na escola na perspectiva da cultura remix; usar os ambientes virtuais partindo dos princípios da Cibercultura, usando hipertextos, se apropriando da interatividade. Os encontros deveriam partir das demandas da escola e/ou de demandas individuais dos professores. Nos encontros coletivos, onde participavam todos os cursistas do PROUCA, as temáticas estudadas/as oficinas realizadas visavam atender as necessidades dos projetos mais gerais da escola e os específicos de alguns professores. Além do primeiro tema discutido *Autor e autoria na cibercultura*, conforme apresentamos no capítulo da metodologia, nos encontros posteriores destacamos alguns conteúdos/temas trabalhados que foram fundamentais para a constituição da autoria nos atos de currículo, a saber: A Rádio na Escola, Pesquisa orientada na internet – *Webquest*; Segurança e ética na internet. Realizamos oficinas de Produção de vídeo e de Produção de História em Quadrinhos. Em alguns dos encontros, junto com uma fundamentação teórica, levávamos também algumas práticas para serem discutidas, as quais também contribuíram para a renovação nas práticas na escola.

A Rádio no ambiente escolar é um assunto que interessava à escola Carlo Salerio,

que já possuía um projeto intitulado Rádio Pátio. Para este momento, nos serviu de fundamento, principalmente, o livro “A Rádio no espaço escolar: para falar e escrever melhor”. Foi realizada uma dinâmica que teve como objetivo resgatar a experiência que a escola já possuía com o Projeto da “Rádio Zoeira”, por meio de divulgação dos docentes envolvidos; propusemos algumas reflexões acerca das velhas e novas mídias na sociedade, para a partir daí pensar acerca da importância do trabalho da Rádio.

Na discussão sobre o tema, enfocamos formas de como a rádio poderia ser incorporada ao cotidiano da escola, contando com a colaboração de todo o corpo docente nas diferentes disciplinas, visto que as ações da mesma eram desenvolvidas apenas por uma professora.

Sugerimos algumas atividades que poderiam ser trabalhadas com a Rádio e discutimos alguns gêneros que poderiam ser produzidos para os programas: matérias; pautas temáticas; pautas de reportagens; vinhetas; propagandas e informes. Os alunos poderiam apresentar programas, trabalhar aspectos da oralidade, os vícios de linguagem, construir pontes entre a escola e o mundo que os cerca. No encontro, assistimos a um vídeo com a experiência de uma Rádio pátio numa escola no sul do país e apreciamos depoimentos de alunas que declaravam como esta experiência as fizeram melhorar na escola, sobretudo nas questões de oralidade, escrita e apresentações em público. Os professores também foram sugerindo alternativas para uso da rádio.

Ainda no encontro, levantamos uma discussão sobre a possibilidade da rádio se ampliar para a *Web*, um desejo que já havia na escola. A coordenadora pedagógica e uma das professoras expressam o que eles conseguem vislumbrar com essa inovação na escola:

O ambiente escola precisa encontrar um denominador comum entre a metodologia do professor e os interesses inerentes aos alunos dos dias atuais movidos pelas tecnologias presentes no seu dia-a-dia. Assim, é necessário a escola estar atenta à formação dos professores, inserindo-os neste espaço, incentivando a diversidade metodológica em sua prática. A rádio Web vem ajudar a escola a dar esse passo, pois trabalha a oralidade e a escrita de forma a promover a formação de conhecimentos básicos necessários à vida estudantil, bem como envolve a comunidade escolar através da abordagem de temas essenciais ao convívio e desenvolvimento da mesma de forma dinâmica, através do uso das tecnologias que tanto atrainos nossos jovens. (coord. pedagógica)

A rádio Web é um grande instrumento de comunicação, o qual permite a interação dos jovens, a troca de informações e de brincadeiras, entretendo a todos que participam. Por ela também se pode divulgar as atividades desenvolvidas pelos alunos e professores. Dessa forma, a escola abre um canal a mais de comunicação com a comunidade valorizando o trabalho dos alunos. O rádio é um meio antigo de comunicação, mas nos dias de hoje onde tudo é informatizado e a digitação se sobressai sobre a fala, reviver

esse “passado” permite desenvolver a oralidade dos estudantes, tornando-se tão atual. Aproximar a comunidade da escola é um dos desafios da educação e o uso da rádio web pode ser uma das alternativas. Ouvir a comunidade, os pais, alunos e professores, compartilhar experiências, trocar ideias, ouvir as sugestões, tudo a partir desse tipo de programa é maravilhoso. (PP5)

Percebe-se que, após as reflexões sobre o tema, os professores chegaram à conclusão que a Rádio tem um potencial imenso no contexto escolar, e permite que eles e seus alunos exercitem práticas autorais, e que as produções dos professores e dos alunos, com a rádio *web*, poderiam ser publicizadas na rede.

Com o intuito de ressignificar a prática de pesquisa na escola, propusemos um encontro sobre *Webquest*. O objetivo foi tentar desconstruir a abordagem de pesquisa que é desenvolvida na escola – de um modo geral, o uso da internet apenas para consumo de informação, que em nada mexe com as práticas tradicionais. Discutimos as possibilidades da *Webquest* interativa, com usos de ambientes que possibilitassem a interatividade entre professor e alunos e entre alunos e alunos. Analisamos os ambientes da *Web* que são específicos para essa atividade, mas que são fechados; apenas servem para disponibilizar a atividade.

Após as discussões desse encontro, foi aberta uma *Webquest*, utilizando o blog da escola para o Projeto segurança e responsabilidade na internet. Segundo a coordenadora pedagógica, seria uma experiência de se fazer pesquisa com uma metodologia diferente, para observar como seria o comportamento dos alunos diante de um espaço mais interativo. Mas, poucas foram as interações no espaço aberto. Constatamos que a cultura dessa forma de pesquisa ainda está se constituindo. O conhecido, as práticas e os saberes, precisam ser continuamente redescobertos e enriquecidos, o que implica um olhar com mais acuidade para as diferentes linguagens e mídias dentro e fora da escola na perspectiva cultural da mídia-educação e da cidadania.

A princípio, apenas com um olhar superficial, poderíamos afirmar que as práticas dos professores não sofreram alterações durante o período do processo formativo do PROUCA na escola. Alguns entraves contribuíram para isso: o curto espaço de tempo disponível para os encontros presenciais; dificuldades para ampliar a participação e interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem, onde pudéssemos trabalhar com todos os professores coletivamente ou ter outros momentos individualizados; necessidade de mais discussão sobre as práticas prevalentes e proposição de novas dinâmicas. Entretanto, registramos alguns avanços através de nossas intervenções que tiveram ressonância nas concepções e práticas do trabalho pedagógico dos professores, seja na sala de aula ou em outros *espaçostempos* formativos do

cotidiano escolar, seja na criação de novas metodologias para o processo de ensino e aprendizagem, na relação professor-aluno, nas formas de avaliação, ou até mesmo na autoformação do professor.

Desde o Projeto Político Pedagógico, percebemos como a escola começava a pensar a inserção das tecnologias em seus *espaçostempos*, conforme revela a proposta do seu PPP:

Mediante diagnóstico de analfabetismo, reprovação e evasão através do levantamento dos indicadores de aprendizagem a cada ano; problemas de indisciplina através de atitudes que contariam as normas de convivência; desinteresse dos alunos no processo de construção do conhecimento; falta de envolvimento dos pais no processo ensino-aprendizagem, é que propomos nesse projeto uma maior reflexão dos métodos de ensino utilizados bem como a utilização de recursos diversificados para atender às necessidades dos alunos, tornando as aulas mais atrativas e prazerosas, motivando o aluno para a construção do conhecimento, a frequência às aulas e conseqüentemente à aprendizagem. Para isso, é necessário construir um currículo baseado nas necessidades e interesse dos alunos com eixos temáticos bem definidos e temas geradores e uso das tecnologias da informação e comunicação que contemplem uma aprendizagem significativa e contextualizada utilizando uma metodologia baseada na Pedagogia de Projetos mediante atividades interdisciplinares e de pesquisa valorizando a autonomia do aluno. (Escola Carlo Salerio, 2012)

Como afirma Carbonell (2002), “as inovações e as mudanças não devem limitar-se a algumas atividades isoladas e esporádicas, mas sim fazer parte da vida da classe e da dinâmica e funcionamento da escola” (p. 32). A este respeito, destacamos a elaboração de um plano estratégico com algumas ações onde havia a presença das tecnologias, e que foram incluídas no seu PPP: articular a formação dos alunos monitores com as oficinas para os professores; reativar o projeto Rádio Pátio e, ao mesmo tempo, investir na rádio *Web*; incentivar o uso de *e-mail* ou *blogs* para atividades educativas; planejar projetos, atividades temáticas e sequências didáticas em conjunto com professores de diferentes disciplinas que desejem trabalhar com o tema comum (o tema deve ser formulado a partir das necessidades de cada turma); desenvolver ações de Formação continuada para todos os professores, inclusive os que não participam do PROUCA; divulgar as ações da escola em ambientes virtuais e em seminários.

Antes das nossas intervenções, algumas práticas com inserção de tecnologias já aconteciam na escola, mas, de um modo geral, ainda numa abordagem tradicional. Havia predomínio das atividades de pesquisa:

Em todas as turmas nós trabalhamos com o uquinho, mas o que ficou mais registrado foi do 6º ano. Como eu trabalho com história, nós fizemos um trabalho em que foi exposto um painel, em que eles fizeram pesquisa, eles conheceram a maioria das obras de Jorge Amado, eles se inspiraram nas obras de Jorge Amado para reproduzir algumas imagens. Na verdade foi

uma reprodução, uma releitura das capas dos livros de Jorge Amado. Ficou um trabalho muito legal. (PP3)

Depois que o UCA chegou eu comecei a trabalhar mais forte com essa coisa da tradução, porque a gente trabalhava muito com o dicionário, como até hoje também, porque não vamos desprezar. Mas depois que o UCA chegou eles usam muito o tradutor online; às vezes eu peço em textos pequenos eles digitarem, salvar, depois a gente acompanhar, essas coisas assim! (PP1)

E com os meninos essa coisa do tradutor, o Kword para digitar algumas coisas, o google para fazer pesquisas. Eu uso ele até para aula de artes, porque trabalho também com artes, eu só tenho uma turma e às vezes a gente pesquisa, a gente busca imagens também, às vezes a gente está falando de um artista e então eu chamo: vamos ver se a gente acha obras dele. (PP1)

Percebe-se que as alternativas resultavam em mudanças nos processos metodológicos, com utilização de novos recursos tecnológicos. Neste contexto, o professor além de mediar e aproximar conhecimentos passa a oferecer condições para que ocorram as aprendizagens através do lúdico, do acesso à tecnologia e da exploração da curiosidade.

Assim, os professores passaram a interagir através das tecnologias digitais em rede. O prazer e a alegria gerada, ao participar pela primeira vez de uma rede social, como o *Facebook*, e de ver os relatos de suas experiências na internet foi um elemento importante para provocar o desejo de querer experimentar práticas pedagógicas diferentes das tradicionais, de querer romper com as amarras, com o instituído, vontade despertada para aprender e ter condição de criar algo novo.

Assim, a atenção deles, a participação de nove horas da noite eles entrando... Eu fiquei tão bem, quando eu liguei o computador que eu fiquei esperando, e volta e meia aparecia uma carinha: "oi prof."; a forma carinhosa, ah! Eu sou fascinada... (PP2)

As PP2 e PP3 não tinham um perfil no *Facebook*, pois acreditavam que era difícil de navegar e ainda não haviam despertado para seus usos. Mostramos-lhes que era fácil e também que era uma forma delas estarem incluídas cibeculturalmente, além de ser um novo espaço para comunicação e criação de novas práticas pedagógicas. A PP1 não queria manter sua conta no *Facebook* (já havia aberto, mas pouco acessado), pois entendia que os alunos iriam invadir sua privacidade. Apesar de já acompanhar as interações dos alunos na página da Rádio da escola e acompanhar alguns diálogos dos alunos nos seus respectivos perfis, nos momentos que estavam na sala de aula ou em outros espaços da escola. Conversamos com ela e lhe mostrei um novo olhar. Sinalizamos que naquele espaço ela só postaria algo que não comprometesse sua vida privada, apenas aquilo que achasse conveniente ser publicizado. Mas, apenas no início de 2013, com o objetivo de participar de uma nova pesquisa, ela passou a interagir nesse novo ambiente, chegando a criar propostas para trabalhar com seus alunos.

Como o *Facebook* era a rede social mais utilizada pela maioria dos alunos, assim como era o ambiente que podíamos navegar com mais facilidade na velocidade da conexão do local, além de nos abrir para um leque de possibilidades de trabalho na/em rede, criamos conta para todos os alunos da escola. A tecnologia deixou de ser apenas um espaço para consumo de informação e passou a ser incorporada nas práticas de alguns professores, para além das pesquisas, numa dimensão mais social e cultural, ou seja, na criação dos atos de currículo elas passaram a ser apropriadas como espaço de autoformação – de estudo e encontro com objetos desencadeadores de novas propostas, como espaço de escrita, de diálogo, de trocas, de construção colaborativa de conhecimentos. Informações sobre a escola, a comunidade que fica em seu entorno, os relatos de experiências dos professores passaram a ser disponibilizadas na rede, além da incorporação de *blogs* e do *software* de mídia social *Facebook*. A cultura digital começou a se instaurar na escola; apesar de ainda ter um número incipiente de professores com apropriação desses ambientes virtuais no seu fazer pedagógico, os usos começam a se fazer presente para um grande número de turmas.

Percebemos que as reflexões a respeito das práticas de pesquisa tradicionais estavam começando a ser abaladas e ressignificadas. Alguns professores passaram a se preocupar com o que iriam fazer após a pesquisa. Tal constatação pode ser evidenciada na voz da PP1.

Eu lembro de uma coisa que ela fala sempre, que é a questão da pesquisa. E sempre pergunta: e depois faz o que com essa pesquisa? Fica lá no caderno? Sim! Até então era isso. Mas quando você tem alguém para dar uma sugestão aqui, outra sugestão ali, você consegue ver as coisas acontecendo para além da pesquisa registrada no caderno, não é? (PP1)

Em relação aos trabalhos com o material pesquisado na internet observamos algumas propostas novas. Algumas dinâmicas de sínteses, a partir do material coletado, como a criação de vídeos, áudios, textos etc. estavam começando a ser criadas.

Alguns alunos com dificuldade de expressão passaram a produzir textos utilizando o computador. A PP2 relatou que nunca havia conseguido ler nenhum texto de alguns de seus alunos. A partir dessas novas proposições, eles começaram a participar mais da aula. Os alunos sentiam mais facilidade e desejo de se expressar através do digital. Alunos considerados “menos inteligentes” e que “não querem nada” mostraram que também têm seus saberes. Na realidade, em muitos momentos, a escola deixa-os silenciados, reprova-os ano após ano. Na medida em que foi dada a abertura para eles, passaram a mostrar o que sabiam, o que surpreendeu a professora.

Observou-se que os alunos puderam assumir o papel de protagonistas neste novo cenário e buscar alternativas e meios que promovessem descobertas e inovações no cotidiano

escolar. Mais do que ampliar as atividades tradicionais, os professores perceberam que a escola podia se apropriar dos artefatos culturais desse tempo, das linguagens que circulam nesses novos espaços, assim como se aproximar das características, do perfil do sujeito cultural da sociedade contemporânea.

A relação professor-aluno foi sendo ampliada, reforçando os vínculos que já existiam presencialmente e constituindo novos. Temos clareza que não foi apenas a inserção das tecnologias nas práticas pedagógicas, mas a forma como ela estava sendo inserida, assim como a nova postura das professoras. Os saberes dos alunos passam a ser reconhecidos pela maioria dos professores, que compreendem que não são a única fonte do saber.

Um dos pontos significativos a destacar foi a percepção, tanto do professor quanto do aluno, de que ambos tinham algo a ensinar para o outro. A aprendizagem acontecia no coletivo, a partir da interatividade entre todos os envolvidos em uma determinada situação, conforme afirma Bonilla (2002)

[...] todos esses saberes e conhecimentos em sinergia complexificam os processos pedagógicos e fortalecem as relações sociais. Quando os professores dão abertura, os alunos se colocam na condição de coautores desses processos, propondo, interferindo e tornando mais significativa a aprendizagem (BONILLA, 2002, p. 213).

Outro ponto modificado na relação professor-aluno foi revelado pela PP2, ao afirmar que passou a dialogar com seus alunos, o que até então era mais difícil. Ajudou a diminuir a distância entre professor e aluno:

A interação, a integração entre o aluno e o professor, e tem outra... a questão deles acharem que nós somos os computadores daqui, que sabemos de tudo. Então no momento em que você mostra ao aluno que você não sabe alguma coisa, você... oh!! se aproxima dele... isso: “professora!!!”, “não eu não sei”, “tá professora então eu vou lhe ensinar”; aí eu achei que houve... facilitou muito a proximidade com os alunos.

A questão da interação, a gente percebe, a interação é muito boa, eles interagem realmente, não acontece muito desentendimentos voltados para aquela atividade. Hoje de manhã eles vieram, acho que a propagação do que tava acontecendo, as frequências de aula foi melhorando, mesmo sendo aula totalmente fora de época um período de recesso, mas eles vieram. (PP2)

Tal como assinala Freire (2005, p. 135), “testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa”. Esta é uma prática de valorização dos saberes de todos os envolvidos no processo, via ação dialógica, conforme propõe esse autor no que se refere à humildade para aprender com os outros, numa relação horizontal e generosa, na medida em que, se antes esse espaço era habitado pela dependência, agora a autonomia vai se fundamentar na construção da

responsabilidade da liberdade que se assume.— “O clima de respeito que nasce das relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico.” (FREIRE, 2005, p.92).

Nessa abertura para a participação dos alunos, podemos perceber uma das três exigências da cibercultura que são favoráveis à educação cidadã – participação-intervenção. De mero transmissor de saberes, o professor poderá ser um formulador de problemas, provocador de interrogações, valorizar e possibilitar o diálogo, a interatividade da cibercultura entre culturas e gerações. Como afirma Marco Silva (online, s/d), “cada professor com seus aprendizes podem criar possibilidades, as mais interessantes e diversas. É tempo de criar e partilhar *online* soluções locais”. Segundo Silva, vivemos em tempo de reinventar a velha sala de aula presencial, mesmo “*infopobre*” – independente da presença da tecnologia – a partir da dinâmica da cibercultura, dando abertura para a participação dos alunos.

Em lugar de guardião da aprendizagem transmitida, o professor propõe a construção do conhecimento disponibilizando um campo de possibilidades, de caminhos que se abrem quando elementos são acionados pelos educandos. Ele garante a possibilidade de significações livres e plurais e, sem perder de vista a coerência com sua opção crítica embutida na proposição, coloca-se aberto a ampliações, a modificações vindas da parte dos aprendizes. Assim ele educa na cibercultura. Assim ele constrói cidadania em nosso tempo (SILVA, *online*, s/d).

A rede, além da interatividade entre aluno e alunos e aluno e professora, potencializou outra relação com as linguagens – imagéticas em movimento, áudios, a escrita a partir de hipertextos. Tudo interligado sob todos os tipos de associações, nós que se criam e se recriam, se ressignificam, conforme o princípio da heterogeneidade (LÉVY, 1999, p. 25). A apropriação dessas possibilidades da rede ampliou as atividades tradicionais. Além dos aspectos já mencionados, novas temáticas foram emergindo a partir de demandas da escola diante do contexto da sociedade atual. Como os alunos têm o ciberespaço como principal ambiente de convivência, os professores precisam estar preparados “para discutir a questão dos riscos e potencialidades das tecnologias e da internet, bem como dos valores e do uso responsável na produção e socialização de conteúdos na rede” (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p. 114). Como exemplo, citamos o Projeto Segurança e Responsabilidade na Internet, que foi desenvolvido com todas as turmas da escola, conforme relato da PP3:

Esse acesso à cibercultura, eles ficaram tão encantados! Foi uma novidade pra maioria deles, que eles estavam até acessando coisas que não deveriam. Isso trouxe uma preocupação pra escola, né? Inclusive, a escola, em conjunto, fez um trabalho sobre segurança na internet. Foi desenvolvido durante um mês, mais ou menos, e a culminância foi na semana passada,.

[...] cada professor trabalhou uma turma. E, eu acho importante a escola fazer isso, porque eles não têm limite, se deixasse e a escola não tivesse cuidado com eles, prá orientar como eles vão trabalhar, vão acessar... quais os perigos, quais os riscos e quais os cuidados... então, eles podem fazer coisas que não deveriam. [...] na sala de aula a gente já tem conversado muito com eles durante o ano passado e esse ano. Tem turmas muito jovens, é pré-adolescentes, eles tão muito, assim, encantados com isso e não veem os perigos, né? (PP3)

Enfim, percebemos que as ações de formação do PROUCA, concomitantemente com as ações de minha pesquisa, contribuíram para a imersão dos praticantes do cotidiano da escola na cibercultura, conseqüentemente para renovação do trabalho pedagógico.

6.2 A ARTICULAÇÃO ENTRE A DIMENSÃO PEDAGÓGICA E A DIMENSÃO CULTURAL NAS PRÁTICAS AUTORAIS: OS ATOS DE CURRÍCULO E A CRIAÇÃO DAS PRATICANTES PROFESSORAS NO COTIDIANO DA ESCOLA

O grande salto qualitativo da cibercultura não está nas máquinas em si, mas na interação humana mediada por elas, na liberação do pólo emissor (LEMOS, 2003), nas novas formas de se estabelecer relações sociais e comunicacionais e, como consequência, nas “mudanças substanciais na constituição das linguagens humanas que o mundo digital introduziu e que se manifesta nas misturas inextrincáveis entre o verbal, o visual e o sonoro” (SANTAELLA, 2013, p. 235), ou seja, o que a autora chama de Matrizes da linguagem e do pensamento. A hipermídia, a linguagem própria do computador, é a linguagem mais híbrida, misturada e que apresenta uma maior variedade de cores e formas. Tal constatação, segundo Santaella (2013) tem trazido implicações para os processos de ensino e aprendizagem, visto que as mutações da hipermídia (as novas configurações de hipersintaxes verbais, visuais e sonoras) estão modificando a linguagem humana e, conseqüentemente, os novos modos como sentimos, agimos, pensamos, conhecemos e aprendemos.

Ao pensar em colocar em prática na escola, no trabalho pedagógico, junto com as diferentes formas de expressão, os princípios, valores e as novas formas de construção do conhecimento – colaboração, interatividade, multiculturalismo, hipertexto, polifonia, multivocalidade – próprios da cibercultura, vamos além do uso das tecnologias apenas como um instrumento técnico, mas explorando e resgatando valores que vêm se distanciando da vida humana, e trazendo para

a educação aquilo que fomos perdendo ao longo desses últimos anos, que é a perspectiva da colaboração, da generosidade, do companheirismo. Mais uma vez, trazemos para a educação a perspectiva de que cada um de nós, cada professor e cada menino não seja apenas um ator desse processo, mas seja autor. Isso significa recuperar a perspectiva artesã do trabalho do professor.

(PRETTO, 2006, s/p).

Assim, destacamos os atos de currículo materializados nas práticas das três praticantes professoras, participantes da nossa pesquisa, no trabalho pedagógico em que percebemos indícios de autoria condizente com o momento sociocultural.

6.2.1 Os atos de currículo da PP 1

Braga (2013), ao se referir às práticas de formação na atualidade, particularmente quanto aos usos da internet na aprendizagem de línguas, afirma que este meio potencializa autonomia para o professor em relação ao livro didático, já que este recurso nem sempre oferece apoio ou material adequado aos diferentes grupos de alunos. Segundo a autora, atualmente, o livro pode ser “complementado, subvertido e, nas propostas pedagógicas, mais inovadoras, até mesmo substituído. Além disso, o aluno de hoje tem mais condições de participar de forma ativa no seu processo de aprendizagem” (p. 46). No nosso mergulho no cotidiano da escola, fomos observando a dinâmica da PP1 em suas aulas de Língua Inglesa. Percebemos que ela vem tentando inovar as suas aulas, mas algumas atividades ainda estão diretamente ligadas ao livro didático. Em uma de nossas conversas, ela afirma que na construção de seu plano de curso, o livro ainda é o seu referencial, principalmente em relação à escolha dos conteúdos:

Eu costumo tirar [os conteúdos] não só do livro didático. Projetos, né, tem coisas que se encaixam nesses conteúdos. É mais o livro didático e coisas que já faço há muitos anos; eu já sei o que é que se encaixa na quinta série, eu sei o que vai encaixar bem na sexta, na sétima e na oitava; no sexto ano... Com base de algo que não foge do livro didático. (PP1)

Tais práticas são frutos da função do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira na escola pública, que remonta ao século passado, tal como se observa na comunicação oral. Conforme Braga (2013), a exposição a trechos orais, de modo geral, se restringia a poucos vídeos, gravações em áudio; desta forma, o aluno tinha esse contato apenas através da produção do professor, salvo raras exceções. Além disso, “agravando essa situação, a experiência de produção oral do aprendiz era limitada a poucas horas semanais e a situações de práticas extremamente artificiais” (BRAGA, 2013, p. 50). A fala de PP1 traz na sua reflexão sobre o passado recente e o presente a vontade de transformar e melhorar o ensino-aprendizagem com a utilização das tecnologias:

A oralidade sempre se trabalhava assim... O livro texto, o livro deles, ele traz um cdzinho. É até interessante. Então, tinha a minha leitura oral, por parte minha. Depois, a gente tentava ler em conjunto, em grupo. Depois

fazia uma brincadeira: dividia a turma em grupo A e grupo B. Quem vai ser personagem A e quem vai ser personagem B. Então, era assim que trabalhava a oralidade. E ouvia muito o CD de áudio. Eles riam, achavam graça, porque era tudo muito ligeiro, o CD traz as falas muito rápidas e eles não conseguiam acompanhar. Então, com o uso do laptop veio aquela ideia deles mesmos falarem, lerem e ouvirem a própria voz. Foi interessante. Tinha alguns muito tímidos, outros mais ousados, outros mais... Aí a aula se tornava até mais interessante, porque eles, ouvindo a voz dos colegas, faziam a avaliação. Fulano falou bem, falou baixo... Faziam a comparação com o áudio do Google Tradutor. (PPI)

Diante de uma sociedade globalizada, o jovem precisa ser preparado para responder as demandas desse novo mundo. Precisa aprender a se comunicar, não apenas em língua materna, mas também em uma ou mais línguas estrangeiras. O desenvolvimento dessa habilidade é fundamental para o acesso à sociedade da informação, o que desafia os professores a pensar em novas metodologias de aprendizagens para os alunos. A PPI nos conta algumas das atividades que vem realizando com seus alunos:

[...] a ideia era trabalhar o diálogo e depois trabalhar esse mesmo diálogo para melhorar o vocabulário com outros materiais. Porque primeiro foi feito o diálogo do livro, depois eles iriam trazer o diálogo para ampliar o vocabulário, acrescentando outras palavras, e o interessante é eles ouvirem as produções e falas deles.

Foi tipo uma entrevista, em que um entrevistou o outro, e está disponibilizado no blog também. Eles ouviram o áudio deles, e depois comentaram, porque a entrevista foi em dupla, em trios e, então, um grupo ouvia e comentava um do outro. Hoje mesmo teve um que me disse: professora o comentário que eu fiz já teve uma grande quantidade de pessoas que postaram no meu comentário. (PPI)

As tecnologias digitais online ou as redes sociais vêm potencializando diferentes formas para o uso da língua estrangeira em situações reais.

Teve uma atividade em que nós fizemos para eles falarem sobre o planejamento do fim de semana; um grupo iria contar para o outro o que é que iriam fazer durante o fim de semana – quando, como, com quem, o que – mas tinha que ser escrito em inglês. Depois disso, mandavam para o colega que desejasse no Face e o colega recebia a mensagem e respondia, também em inglês. (PPI)

Após a proposição das atividades, a professora observa no *Facebook* o conteúdo e a construção da escrita na postagem dos alunos, faz a mediação e também incentiva os pares a interagirem nas mensagens enviadas pelos colegas.

As redes sociais e publicações on-line oferecem muitas oportunidades de ter contato com diversas línguas, pois mesmo sem sair do seu espaço físico os alunos “[...] ‘têm a possibilidade de usufruir uma imersão linguística virtual’ que permite o acesso a situações reais do uso da língua” (BRAGA, 2013, p. 51). Isto também potencializa o acesso a usos da língua através da escrita, o que é um ponto positivo para seu aprendizado, visto que:

Fora as situações de comunicação on-line (como aquelas que ocorrem nas salas de bate-papo), os alunos podem produzir, rever e mesmo corrigir seus enunciados e postá-los. Para aqueles que ainda não dominam a língua de forma automática isso é um grande benefício, já que pode quebrar a inibição que principiantes naturalmente sofrem quando interagem com indivíduos mais proeficientes. [além disso] em estágios iniciais, o aprendiz pode colocar-se como “plateia”, ou “público”, restringindo-se a ler ou a ouvir enunciados na língua estudada em discussões que sejam centradas em temas de seu interesse. Essa exposição auxilia a sua familiaridade com o léxico, a sintaxe, as normas semânticas e pragmáticas que regem o uso da língua estudada. (BRAGA, 2013, p. 51)

Assim, a partir da familiaridade com a língua estrangeira, a tecnologia digital em rede permite ao aluno colocar em prática o seu conhecimento, a partir da interação escrita ou oral com outros parceiros, participando de redes de aprendizagem colaborativa, onde há uma ajuda mútua que contribui para o domínio da língua. Braga (2013) aponta outra vantagem na aproximação e nas interações, mediadas pelas interfaces digitais, com as práticas linguísticas cotidianas, através da “multiplicidade de recursos linguísticos (verbal, sonoro, gestual, e inclusão do contexto imediato) que ela oferece para construirmos sentidos. O uso de múltiplos recursos semióticos é constitutivo dos enunciados orais” (p. 55).

Teixeira expande essas vantagens ao considerar que essas múltiplas formas de interação, além de proporcionarem aquisição de conhecimento e informação, favorecem significativamente a sua integração de forma interdisciplinar:

[...] o interesse do aluno no processo de aprendizado de uma língua estrangeira pode ser maior quando o grupo é estimulado através da relação com a experiência vivida e compartilhada ou com os fatos mais divulgados e comentados naquele contexto cultural em que o grupo está inserido, reforçados pela interdisciplinaridade. (TEIXEIRA, 2012, p. 8)

Este caráter interdisciplinar pode promover uma interação entre o aluno, professor e cotidiano, considerando-se as vivências e realidade cultural dos alunos. Pode ainda servir de incentivo para a formação de pesquisadores, discutir o sentido e o valor da pesquisa em suas vidas. Conectando esta reflexão ao uso das redes sociais que se fazem presentes no cotidiano dos alunos, dentre elas o *Facebook*, que é a mais adotada pelos alunos, permite-nos diferentes abordagens para o mesmo tema a ser trabalhado, diferentes aproximações de disciplinas, conjecturas, pontos de vista e a sua verificação de vários ângulos. Portanto, pode ser uma aliada para o processo de ensino e aprendizagem.

Sued (2010), citado por Santaella (2013, p. 317), define o Facebook como “um espaço emergente da convergência de meios de comunicação preexistentes, culturas colaborativas e audiências participativas”. Ou seja, na convergência midiática implica uma articulação entre mídias, produtores e consumidores, conteúdos etc. Em decorrência, gera uma

cultura participativa, formando uma inteligência coletiva (LÉVY, 1996), onde a construção colaborativa de conhecimento se faz em tempo real.

Em 2013, participei das reuniões da Semana Pedagógica da Escola, fizemos uma avaliação das ações do PROUCA no segundo semestre 2012, das atividades que conseguimos realizar no trabalho pedagógico e refletimos sobre a continuidade de algumas práticas e ampliação das mesmas no ano letivo corrente. Junto comigo, estava uma estudante de Mestrado da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), que iria realizar sua pesquisa-ação⁸⁵ com a professora de língua inglesa. A pesquisadora desenvolveria algumas ações junto com a PP1, planejando atividades em parceria e acompanhando o desenvolvimento de tais atividades na sala de aula e no Facebook.

No início do ano letivo de 2013, contando com a colaboração da pesquisadora da UESC, foi criado um grupo no Facebook, onde os alunos poderiam postar livremente mensagens em inglês, interagir com os colegas e com a professora e a pesquisadora, e também para realizar as atividades de sala de aula. Para o trabalho, foi escolhida uma turma do 8º ano, considerada de baixo rendimento. Acompanhei uma aula na escola. Fiz algumas sugestões, tanto nos momentos que visitava a escola, quanto em troca de mensagens por e-mail e no *inbox* do Facebook, a exemplo do incentivo para apropriação da mobilidade permitida pelo uquinho para produção de conteúdo fora da escola. Assim, contando com a colaboração da pesquisadora da UESC e a dos alunos, a PP1 começa a se apropriar com mais intensidade dessa rede social. O grupo que foi criado era fechado, mas me foi permitida a entrada no mesmo, o que me possibilitou acompanhar as atividades realizadas. A pesquisadora ao explicar a decisão dela e da PP1 pelo fechamento do grupo, argumenta que:

Figura 13 – Grupo no Facebook



Tratando-se de um trabalho realizado com menores de idade, decidimos, por questões de segurança e privacidade na internet e em respeito ao caráter ético da pesquisa, que o *Clinging* seria um grupo fechado. Somente os participantes da pesquisa poderiam visualizar e participar das interações dentro do grupo. A configuração permitia qualquer membro do grupo adicionar novas pessoas, porém essa adição só era efetivada após aprovação das administradoras, a saber, a professora e a pesquisadora. Embora o fechamento do grupo limitasse as possibilidades interacionais dentro do mesmo, acreditamos que contribuiria para que os discentes se sentissem mais à vontade, confortáveis, dispostos e seguros ao interagir em Inglês naquele ambiente. (DIAS, 2014, p. 52).

⁸⁵ DIAS, Iky Anne. Dissertação de Mestrado intitulada Cibercultura e redes sociais no ensino e aprendizagem de inglês: possibilidades e limitações. Universidade Estadual de Santa Cruz: Ilhéus, 2014. Trabalho a ser publicado.

Mas, embora o grupo estivesse fechado, segundo a referida pesquisadora (2014, p. 75), todos os seus integrantes “puderam abrir nele muitas “portas” e sinalizar caminhos”. Foi disponibilizado links de vídeos, revistas, jogos, dicas do idioma, dentre outros conteúdos. Navegando pelo grupo, percebi que nas diversas atividades realizadas foram usados busca de imagens na *web*, sempre em diálogo no grupo com o cotidiano dos alunos, as músicas ouvidas pelos alunos, o bairro onde a escola estava localizada etc. Percebemos que havia uma preocupação em valorizar a cultura local, sem perder de vista as demais culturas.

Segundo a PP1, conforme narrado por ela em uma de nossas conversas, foi trabalhado a questão da localização da escola no bairro. Assim, os alunos deveriam descrever o trajeto de casa até a escola, com texto em inglês e fotografias que foram tiradas com alguns *laptops* ou celulares. Os alunos, então, tiveram a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a inexistência de placas de sinalização no trânsito nas ruas do bairro, o que dificultava a chegada de uma pessoa a um lugar desconhecido como, por exemplo, a própria escola. Aproveitando um assunto atual, que está bastante em evidência na televisão, a sinalização das capitais que receberão os jogos da Copa do Mundo em 2014, dos percursos onde circularão um maior número de visitantes no período do evento, ou seja, nos percursos que levam aos estádios de esporte. Nesse contexto, foram trabalhadas as expressões que indicavam a direção para determinado local. No momento da realização dessa atividade, compartilhei com a PP1 pelo Facebook um link onde havia uma matéria sobre o assunto. Percebemos que nesta atividade havia algumas ideias de outro projeto que já havia sido trabalhado pela professora em outra turma no ano anterior, quando desenvolveu o Projeto Trilhas.

Em junho de 2013 houve uma série de protestos e manifestações em vários lugares do Brasil e no mundo, organizados através das redes sociais, mais especificamente no *Facebook* e no *Twitter* – o Movimento dos Vinte Centavos. Foi um protesto desencadeado em São Paulo, capitaneado pelo Movimento Passe Livre, contra o aumento da tarifa em vinte centavos, que se tornou a mais cara do mundo. Mas, ficou explícito nas diferentes formas de manifestação, que o movimento não foi apenas pelos vinte centavos, e sim pelas diversas insatisfações do povo brasileiro, entre elas: a infraestrutura obsoleta do transporte público; os gastos da copa do mundo; a falta de investimentos nas áreas de saúde, educação e segurança pública; as corrupções do governo e falta de punição dos governantes etc. Aproveitando esse momento histórico que estava passando o país, a professora, junto com a pesquisadora da UESC, propuseram uma atividade de produção de vídeo para trabalhar os conceitos “there is” e “there are” nas suas variadas formas. Segundo a pesquisadora, essa atividade possibilitou que “os alunos se tornassem produtores de conteúdo e de usar o Inglês para tratar de assuntos reais,

pertencentes ao seu universo; aproveitar a mobilidade que as tecnologias digitais dispõem, numa sociedade em que texto também é imagem em movimento, para transpor os muros [...] da escola” (DIAS, 2014, p. 65). A intenção era socializar na rede o vídeo produzido. Mas, conforme relatado por elas duas apesar dos alunos terem participado ativamente do trabalho – ou na elaboração do roteiro, como ator ou com outra função, eles não permitiram o compartilhamento por sentirem vergonha de se expressarem em inglês.

Vale ressaltar que houve uma intensa parceria entre pesquisadora UESC e a PP1, cada uma contribuindo com seus saberes. Assim, como a primeira tinha mais experiência com as redes sociais, sempre sugeria algumas alternativas de usos do *Facebook*, mas como ela mesma ressalta, “as proposições sempre eram discutidas com a professora-pesquisadora que as selecionava e juntas avaliávamos sua pertinência, propúnhamos novas alternativas e adequações ao contexto de pesquisa. A experiência da docente assumiu um papel definidor nessa etapa” (DIAS, 2014), pois era a PP1 que, ainda segundo a pesquisadora, além de ter um conhecimento maior sobre o perfil de seus alunos, já tinha uma prática de vários anos na docência de Língua Inglesa.

Destacamos as atividades realizadas com essa parceria, pois além de perceber a ampliação da rede na escola, a abertura para novos colaboradores externos, houve o reconhecimento de que tais atividades potencializavam os usos do idioma em situações reais, utilizando as diferentes linguagens como forma de expressão, avançando as práticas mais habituais da PP1, que era o uso do *google* tradutor e a criação de diálogos através do programa *Audacity*.

PP1, além de lecionar a disciplina Língua Inglesa, coordena o Projeto Rádio Pátio na Escola. A programação da rádio é apresentada nos momentos de intervalo das aulas com duração de 15 minutos, envolvendo um grupo de alunos de diferentes turmas. Destacamos tal ação significativa para se pensar a autoria da professora, conseqüentemente de seus alunos, pois concordamos com Assumpção (2008) que a rádio, como possibilidade de trabalho interdisciplinar de ensino, além de “favorecer a organização dos alunos em grupos, reforça a criatividade, a espontaneidade, a autoconfiança, o espírito crítico e a argumentação dos participantes, oportunizando narrativas sobre relatos orais” (p. 73). Segundo a referida autora, a rádio no espaço escolar poderá ser:

um instrumento desencadeador da oralidade e da produção da escrita, desde que a escola contemple no seu Projeto Pedagógico a participação efetiva de alunos como emissores e receptores da rádio, juntamente com professores-orientadores. Assim, os alunos poderão compreender as rotinas de produção radiofônica através da construção de programas, conhecendo e respeitando a linguagem e a técnica de produção do texto radiofônico que deve ser escrito

para ser falado, dito, contado, ouvido e não para ser lido, o que requer competência e habilidade linguística (ASSUMPÇÃO, 2008, p. 72).

Segundo consta no projeto elaborado pela escola, o objetivo de tal ação visa um trabalho com “diferentes características da linguagem escrita e oral e leituras com diferentes propósitos: para se informar, para se divertir, para memorizar; valorizar a leitura, permitindo o exercício da imaginação; construir com os alunos uma nova concepção de aprender” (p. 72) Assumpção (2008) ressalta que o aluno, ao conhecer a linguagem radiofônica, terá condição de compreendê-la e, assim, “decodificar o discurso subliminar dos meios midiáticos de forma mais crítica, desenvolver habilidades de organização da fala e da escrita (produção de textos) com fluência verbal, dominar o processo de comunicação radiofônica e exercitar a cidadania” (p 17).

A PP1 já vinha desenvolvendo o trabalho com os alunos desde 2008 e, no ano 2012, com as experiências adquiridas ao longo dos quatro anos de existência da rádio, ela afirma que, como “já está na quarta edição, a gente vai tentando a cada edição uma coisinha diferente, pra não cair na monotonia” (PP1). Uma das inovações mais recentes foi a criação de uma página no *Facebook* para as interações com os alunos e com o público de modo geral.

Figura 14 - Rádio Zueira



No entanto, A PP1 entende a Página como um grupo de discussão e demonstra algumas inquietações em relação às postagens dos alunos nesse espaço:

Nós temos o grupo da rádio. É um grupo em que a gente sempre tenta atualizar; eu faço a mediação com os alunos da rádio. Na verdade eles só querem ficar postando negócio de namoro. Não é que não possam postar, mas, às vezes, o professor faz uma aula interessante, ou seja, também socializar sobre o cotidiano da escola.

O Face eu nunca deixo, eu tô preocupada, em deixar esses alunos... Um dia desse abri o face é só tinha namoro, abraço, beijo na boca; é só pra isso a rádio, é? E os outros lados, e as outras direções. Quer dizer, até isso eu tenho que... entendeu? E eu passo pra eles que a responsabilidade é deles, que a gente está trabalhando que não é só prá gente. A partir do momento que vai para o público, você tem que ter cuidado.

Esse é um ponto nevrálgico na utilização de tecnologias, no caso das redes sociais. Entende-se que o processo de ensino e aprendizagem envolve em sua essência o social, o cognitivo e o afetivo. A educação advém de experiências sociais que agregam significados pessoais, provoquem reflexões e mudanças de atitudes. Assim, compreende-se a preocupação

da professora com o que ocorre em sala de aula, mas é preciso pensar em táticas, descobrir novos caminhos considerando-se que o aluno tem um papel de sujeito ativo, não mais passivo e repetidor. Então há que se refletir conjuntamente, num processo de interaprendizagem, de forma que ele possa colaborar com os demais colegas, com o grupo, de forma que haja uma reciprocidade, uma parceria e todos estejam mobilizados para trazerem contribuições significativas.

Outras práticas da PP1 apontaram para indícios de inovação no seu trabalho pedagógico, a exemplo de uma nova proposição para a produção dos roteiros para os programas da rádio. Acompanhamos na escola, algumas tentativas de escrita colaborativa através do *Google Docs*, mas a conexão da escola não permitiu o uso. Ribeiro (2012) afirma que os *softwares* de construção colaborativa de textos podem ajudar

os estudantes a refletir sobre a sua escrita, a dialogar a respeito do texto que produzem, a redigir colaborativamente e a aprender que escrever é reescrever. De outro lado, o professor pode atuar diretamente no processo de escrita, evitando a concentração de seus esforços apenas no texto como produto. O processo de produção dos textos pode se tornar transparente pelos softwares, o que ajuda na interação de alunos e professores. (RIBEIRO, 2012, p. 85).

86

O *Google Docs* é um tipo de editor de texto *online* – em nuvem (*cloud computing*) – que possibilita, a partir do compartilhamento de um documento entre várias pessoas, a construção de uma escrita, por aqueles convidados, em um único arquivo. Dessa forma, descarta a necessidade de enviar várias versões para inúmeras pessoas, e ao mesmo tempo potencializa a coautoria. Ainda tem a vantagem das versões anteriores ficarem guardadas, com um histórico de todas as revisões.

Barroso e Coutinho (2009), citados por Ribeiro (2012, p. 91), consideram que o uso desses *softwares* para a produção textual fomenta uma cultura da partilha e da colaboração, assim como possibilita “um processo que exige criar ideias, confrontá-las com os outros e entrar muitas vezes em negociações para chegar a um consenso”. Tal situação desenvolve o pensamento crítico, através do debate, da troca de ideias. Além disso, tem o proveito do professor poder acompanhar o processo da escrita, e a interface de bate-papo permite a discussão em tempo real, no momento da construção do texto.

A intenção da professora com o uso do *google docs* era que os alunos pudessem, em

⁸⁶ O conceito de computação em nuvem (em inglês, *cloud computing*) refere-se à utilização da memória e das capacidades de armazenamento de dados através de serviços que poderão ser acessados de qualquer lugar do mundo, a qualquer hora, não havendo necessidade de instalação de programas ou de armazenar dados. O acesso a programas, serviços e arquivos é remoto, através da Internet - daí a alusão à nuvem. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Computa%C3%A7%C3%A3o_em_nuvem> Acesso em 06 jan 2014.

qualquer lugar, mas principalmente na escola, em qualquer horário disponível – recreio, horário vago, turno oposto – construir o roteiro, disponibilizando a escrita para todos os membros da rádio. Assim, a professora poderia acompanhar o processo também na escola, já que ela utiliza os seus horários de AC para essas ações. Vejamos a narrativa da PP1:

No início, a gente se reunia em turno oposto dos meninos, né? E no meu horário de AC. A princípio, tudo parecia muito fácil. [...] Só que com o tempo a coisa foi se complicando. Por ser turno oposto, eu usava meu horário de AC, e nesses horários a gente faz o quê? Planeja a semana, elabora testes e atividades, corrige também as atividades, então, quando coincidia com a reunião da rádio, tudo se complicava. Ficava sempre uma coisa acumulada, deixada de lado.

Ai, foi quando apareceu a ideia do uso do Google Docs, que pareceu ser cômodo, tranquilo, porque cada um na sua conexão, estaria colaborando do mesmo jeito, sem precisar de uma reunião presencial no mesmo tempo, no mesmo lugar. Então, quando surgiu essa ideia, a gente tentou fazer esse trabalho, só que a conexão da escola quando não é fraca, é péssima, nem chega. Então, vieram as dificuldades. A gente não conseguia fazer a interação, vamos dizer assim, online. Ai, voltamos, depois de várias tentativas, como não podíamos perder tempo, voltamos às reuniões, tudo como era antigamente, turno oposto, meu horário de AC, e ainda também me preocupando se o menino estava fora de casa para estudar uma prova, se tinha algum trabalho para fazer. Porque também tem o lado deles e não só o meu. Foi uma pena não ter dado certo, porque seria interessante, até mesmo mais estimulante. A ideia era eu, em minha casa, fazer o acompanhamento, minhas intervenções, daria meus palpites. Na escola, nós poderíamos estar juntos em alguns momentos. Mas, o que atrapalhou foi a conexão.

Nos horários vagos, às vezes sobra algum horário quando falta algum professor, eu poderia dar uma olhada no documento online na própria escola. (PP1)

A narrativa da PP1, nos faz constatar que mesmo tendo um desejo de inovar suas práticas e se apropriar das tecnologias para romper com os muros da escola, as condições de infraestrutura tecnológica dificultam a realização das atividades inovadoras. Como mais uma tentativa de inovar, foi pensada a ampliação da Rádio Pátio para a Rádio Web, ação que já constava no projeto da escola. Para Pretto, Bonilla e Sardeiro (2010), a flexibilidade e a plasticidade da *web* podem alterar as condições para os alunos se tornarem sujeitos ativos na construção de conhecimentos, visto que:

[...] Ao respeitar as maneiras e velocidades diferenciadas que as pessoas têm de compreender e aprender, as redes digitais proporcionam uma maior facilidade na construção individual de conhecimento uma vez que, ao assumir o caráter hipertextual, possibilitam uma construção permanente de percursos a serem seguidos; e aí, a ideia de rádio web, produzida na e para a Educação, possibilita outras escolhas e montagens de programações pessoais, mescladas com a produção do seu próprio grupo social e cultura. (PRETTO; BONILLA; SARDEIRO, 2010, p. 68)

O que os autores querem chamar à atenção é que há um diferencial entre a rádio *web*

com o tradicional meio de comunicação de massa denominado rádio. Diferente da rádio pátio ou da rádio analógica, de comunicação unidirecional, a rádio em meio digital pode se apropriar dos recursos de interatividade, potencializando uma comunicação multidirecional, além de agregar diferentes linguagens, como as imagéticas, produção colaborativa, não só dos membros da escola, mas com pessoas de diversos espaços geográficos.

Com a intenção de criar a Rádio *Web* na escola, no decorrer do segundo semestre de 2012, passamos a desenvolver algumas ações, entre elas: a tentativa de montagem da rádio e a formação dos monitores junto com os membros da rádio, junto com a PPI e mais um professor colaborador da escola, para produção de conteúdo. Várias foram as visitas do técnico do NTE de Itabuna, assim como alguns dias de imersão de um formador UFBA na escola. O técnico e o formador tentaram, contando com a colaboração *online* de um bolsista do GEC/UFBA da Rádio Faced⁸⁷, configurar o servidor, mas não conseguiram devido à baixa velocidade da conexão à internet.

Com essas duas últimas ações narradas, a tentativa de construção colaborativa com o uso de um *software online* e a montagem de uma rádio *web*, queremos deixar aqui registrado que as práticas autorais inovadoras nem sempre podem ser consolidadas, pois, por mais que haja um desejo do professor, se faz necessário condições infraestruturais, conforme demonstra a própria professora em relação à sua frustração com o insucesso do uso do *google docs*:

Mas, quem sabe no futuro, fica a ideia... Fica.... Que a coisa só tende a evoluir, pelo menos na minha escola. Eu penso assim. Não é possível que a coisa vá regredir! A gente pensa “hoje quem não tem internet em casa?”. Tem muita gente que não tem. Muitos dos nossos alunos não têm internet em casa. E às vezes fica incomodado em visitar, em ir para a casa de alguém, do vizinho, né? Até mesmo para a casa de um parente. A escola seria o local certo, ideal. E, não estaria incomodando ninguém, vamos dizer assim. E onde os trabalhos poderiam ser desenvolvidos tranquilamente. E não faltaria, claro, aquele contato nosso. (PPI)

Em relação às atividades de língua inglesa que iniciou e que gostaria de continuar realizando, ela lamenta que haja falta condição de infraestrutura, pois tudo são ideias, “[...] são sementinhas e que vamos ter fé, né, que as coisas melhorem, porque são coisas que não precisam ficar paradas no tempo... ser coisas do passado, se podem ser coisas do presente. Se a gente fez uma, por que não fazer outras vezes?” (PPI).

⁸⁷ <https://blog.ufba.br/radiofaced/>

6.2.2 Os atos de currículo da PP2

A PP2, no meio do segundo semestre de 2012, começa a modificar suas práticas pedagógicas, e inserir mais intensamente as tecnologias no seu fazer docente. Entre as atividades realizadas por ela, destacamos o trabalho com o gênero textual biografia, onde seus alunos tiveram a oportunidade de produzir um vídeo.

Nós fizemos um trabalho sobre biografia. Foi um Projeto, um projeto da escola: biografia e autobiografia. O primeiro passo foi levá-los para o laboratório e pesquisar o que era biografia e autobiografia. Partindo daí, nós estudamos um texto de Vinícius de Moraes e outro de Drummond que falavam da autobiografia, o segundo [passo]. O terceiro passo, eles criaram uma biografia e uma autobiografia; esse foi o objeto do trabalho. Ah! Aí eles pegaram, selecionaram alguns cantores, escritores e cientistas, fizeram um pequeno vídeo, de um minuto, e apresentaram no laboratório de informática. (PP2)

Destacamos essa atividade porque consideramos o trabalho com edição de vídeos como uma outra perspectiva para a educação, para além do simples consumo, para a formação de sujeitos autores, produtores de conhecimento.

Além da greve dos professores no primeiro semestre do ano letivo de 2012, a PP2 passou por inúmeros problemas na sua vida pessoal que a levaram a se ausentar da escola por mais tempo que os demais colegas. Por isso, precisou “pagar as aulas” em um período diferenciado, permanecendo na escola até as vésperas do Natal, retornando logo depois, e finalizando seu trabalho com as turmas em meados de janeiro de 2013. Em decorrência dessa necessidade, foi criado um horário especial para ela. Cada turma teve entre três a cinco horários por turno. Nesse período, deveria terminar o conteúdo já iniciado da 3ª Unidade e trabalhar todo o conteúdo da 4ª Unidade. Assim, dentro das condições que lhe foram dadas, a PP2 foi tentando adaptar as situações de aprendizagem, a partir da criação de etnométodos/táticas que conseguisse trazer os alunos para a escola em um período habitual de férias. Simultaneamente à formação do PROUCA, a professora estava passando por um processo formativo do Programa GESTAR⁸⁸. Tínhamos, desde o início da nossa pesquisa-formação, o propósito de, além de incentivar os usos de todas as tecnologias presentes na escola, articular os demais projetos que fizessem parte do seu cotidiano. Assim, na medida do

⁸⁸ “O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa inclui discussões sobre questões teórico-práticas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula”.

Informações disponíveis em

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12380&Itemid=642>

possível, ajudávamos a PP2 a ampliar as atividades propostas pelo referido programa com os usos das tecnologias digitais e mídias sociais.

Figura 15 - PP2 Produção de hipercausos



A PP2 começa então a descolecionar seu patrimônio cristalizado e se abre para outras proposições em relação a uma produção textual que faz parte da cultura de seus alunos. Tomando como base as atividades dos livros do Gestar, no trabalho com as estórias populares (causos e lendas), extrapola as sequências didáticas, incluindo o debate e a produção de lendas urbanas e hipercausos.

O trabalho com o gênero textual causos foi realizado na turma do 9º ano. A primeira aula foi iniciada pela professora, dialogando sobre o que são causos e contando alguns, ao mesmo tempo solicitando que os alunos contassem causos conhecido por eles. Surgiram várias histórias. Alguns contaram casos contados pelas avós. A professora traçou um histórico das estórias populares, chegando às lendas urbanas, como Harry Potter, Crepúsculo, Boneco Assassino etc. A seguir, os alunos produziram uma lenda urbana em forma de texto, áudio ou vídeo, deixando-os livres para a escolha do suporte. Poderia ser inspirado em causos contados por alguém ou por histórias dessas lendas atuais. Alguns alunos escreveram o texto rapidamente, pois vêm lendo os livros das sagas Crepúsculo e Harry Potter. No momento da aula, alguns pesquisaram e assistiram a vídeos sobre lendas urbanas no *Youtube*. Uma das alunas, que gosta muito de lendas, não queria dar espaço para a construção colaborativa com seus parceiros de grupo. A professora precisou fazer uma mediação para que os demais pudessem se expressar. O resultado da atividade foi positivo, pois conseguimos que eles produzissem histórias interessantes. Foi aberto um blog⁸⁹ para publicação do conteúdo produzido pelos alunos.

O que ressaltamos como significativo dessa atividade é que, como criadores de conteúdo, os alunos precisavam de critérios (estéticos) para realizar a sua produção, o que

⁸⁹ <<http://causosescolacarlosalerio.blogspot.com.br/>>

exige o domínio de uma série de multiletramentos (ROJO, 2012). Precisavam editar as imagens para colocá-las junto ao texto ou para a produção de um vídeo; escolher a música de fundo, atentando-se para a escolha de música e imagem de licença livre para o vídeo; para a produção da narrativa em áudio, escolher os sons, também de licença livre, que poderiam ser utilizados etc.

O trabalho com contos foi realizado nas turmas do 7º ano. A professora, para iniciar a aula, escreve no quadro “Quem conta um conto... encanta o outro.” - slogan que é uma apropriação de uma versão mais antiga. Fez a leitura do texto “Um conto se apresenta”, de Moacir Scliar, publicado no livro *Na ponta do lápis*, do mesmo autor. No meio da leitura, dá uma parada e questiona os alunos sobre uma das palavras que aparece no texto: “inspiração”. Pergunta também aos alunos o que eles sabem sobre o que é um conto e para quem ele é dirigido. Quando está lendo o texto, a postura deles é de indiferença: alguns chegam até a cochilar. No momento que abre para a interatividade, que convida os alunos a contar histórias do cotidiano, conhecidas por eles, começam a participar, a dialogar com ela e com seus colegas.

A aula acontece em meio a diálogos. Emerge a discussão sobre as diferenças dos contos tradicionais, de textos longos, para os contos atuais, mais curtos, que são publicados na internet. Foi realizada uma discussão sobre o conceito de microcontos, as informações que deveriam conter, a estrutura etc. A seguir, foram socializados alguns exemplos. No laboratório de informática, os alunos, em dupla, criaram um microconto, que foi publicado no seu perfil no Facebook, compartilhando com seu parceiro, comigo e com a PP2. Deveria deixá-lo público, mas alguns não aceitam esse tipo de publicação, acham que estão “pagando mico”. Nesse processo, começam a aparecer os imprevistos. Um aluno descobriu o espaço de microcontos no Twitter, começa a navegar na página e a socializar com alguns colegas que estavam ao seu redor. A professora sugeriu que ele compartilhasse com toda a turma. Os demais começaram a navegar na página. Nesse momento, lembrei do vídeo *Pombo-correio em tempos de Twitter* com a música de Moraes Moreira. Exibimos o vídeo, dialogamos sobre a escrita e o envio das mensagens nesse meio. Ficaram curiosos para conhecer esse espaço, e iniciaram a navegação por ele. Alguns tentaram se cadastrar, mas não conseguiram devido a baixa velocidade da conexão internet. Preenchiam o formulário, mas as informações não eram enviadas.

Com a falta de êxito, um dos alunos descobriu um espaço no Facebook, aberto por uma escola, só para publicação de microcontos. Um dilema surge nesse momento: abrir uma página para publicação dos contos da escola ou aproveitar um espaço já aberto por outra? Em

se tratando de rede social, realmente não seria mesmo mais adequado compartilhar os microcontos criados em um grupo já existente? Assim, decidimos que as produções deles deveriam ser publicadas na página encontrada. Além da publicação de seus próprios microcontos, eles comentaram os de seus colegas, e outros elaborados por alunos de outras escolas.

Figura 16 - Publicação dos microcontos



Eles poderiam também ilustrá-los com imagens criadas por eles (desenhadas ou por montagem) ou disponibilizadas na internet, desde que fossem de licença livre. Antes, foi realizada discussão, mostrando onde encontrá-las e o motivo dessa ressalva. A intenção foi iniciar a formação da cultura na escola de usos de conteúdos licenciados, assim como para o compartilhamento livre dos conteúdos produzidos na escola, para que fossem remixados em outros contextos.

Autores como Hayles (2007, online) nos chama a atenção que literatura digital não é meramente cópia de texto produzido em papel, mas que, de fato, tenha sido produzida em ambiente digital. Para a autora, esse é “um objeto digital de primeira geração criado pelo uso do computador e (geralmente) lido em uma tela de computador”. “Necessita ter sons, hiperlinks, imagens – em movimento ou não -, promover interatividade e romper com a linearidade dos textos canônicos. Ou seja, utilizar em sua composição os recursos oferecidos pela tecnologia”. (DIAS, 2012, p. 101).

Entre os textos de ficção, hipertextual, Spalding (2010) destaca o hiperconto. Santaella (2013, p. 216) afirma que como todo conto, “desde a tradição milenar, com seu cerne no texto, o hiperconto também requer narratividade, intensidade, tensão, ocultamento, autoria”. O que muda com o digital são as potencialidades das suas interfaces para a construção da história, ou seja, imagens estáticas ou em movimento, os hiperlinks, a interatividade, a não linearidade, entre outras.

Nesse dia, a aula foi se construindo em tempo real, proporcionando a sincronicidade, convidando os alunos a serem coautores da obra, neste caso, a aula sobre microcontos. Segundo Rojo (2009 *apud* DIAS, 2012, p. 111), quando o professor incentiva os alunos a

produzirem textos nas diversas modalidades – verbal, sonora e visual – está inserindo “esses alunos em um tipo diferente do da tradição escolar, em uma nova estratégia de produzir sentido: o letramento multissemiótico”.

O uso das interfaces de informação e comunicação da internet, assim como das redes sociais têm provocado o aparecimento constante de novas formas de comunicação e novos gêneros textuais. Em meio ao hipertexto, a hipermídia, os plurilinguísmos e as multissemioses, o professor de língua, seja a materna ou a estrangeira, se depara com a necessidade de ressignificar as práticas de leitura e escrita. Esses textos são compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses), “o que exige capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, p. 19). Tais textos, conforme nos mostra Rojo (2012, p. 23), possuem características importantes, a saber: eles são interativos, mais que isso, colaborativos; eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos, verbais ou não); eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). Dessa forma, o professor precisa pensar como organizar suas aulas, para que contemplem situações comunicativas, relacionando as práticas sociais em consonância às práticas escolares.

Os textos escolares quando pensados em um sistema formal à parte das esferas sociais, sem interação com o cotidiano do(a) aprendiz, prejudica o entendimento e a produção desses. Sendo percebido, muitas das vezes, como texto que não “comunica”, como a redação escolar, por exemplo, que só possui a função social de avaliações. [...] devemos transformar essa prática, considerando os textos, mesmo a redação, como efeitos sociais de sentido, abordando assuntos relevantes e contextualizando a realidade de nosso(a) aluno(a). (BERTHOLDO E BERALDO, 2012, p. 4-5)

A PP2, ainda com o trabalho com os diferentes gêneros textuais, se apropria das interfaces de informação e comunicação do Facebook para ampliar as suas práticas. Uma das atividades que desenvolveu foi O Café Literário, na turma do 9º ano matutino. A turma foi dividida em grupos e todos os componentes de cada um deles deveria pesquisar poesias de Drummond na internet, escolher as que achassem mais significativas, e discutir entre eles o conteúdo das mesmas. No dia do recital, membros do grupo deveriam recitá-las, o que aconteceu em um clima descontraído, com os alunos montando uma mesa com guloseimas e bebidas.

Figura 17 - Dia do recital



Posteriormente, como parte dessa sequência didática, foi proposta uma atividade colaborativa em rede. Os alunos escolheram um trecho do texto que foi trabalhado por seu grupo e postaram no Facebook, justificando a escolha e fazendo um comentário sobre seu entendimento a partir da leitura realizada, fazendo links com sua própria vida ou com acontecimentos do cotidiano de pessoas conhecidas por eles ou na sociedade de um modo geral. Poderiam também criar links para outros ambientes da rede. Todos deveriam interagir com todos, dialogando com os colegas a partir dos comentários postados.

Como a escola já havia realizado um Projeto sobre Jorge Amado, um aluno traz conhecimentos prévios para a leitura do poema. Outro reflete sobre sua vida pessoal.



Figura 18- Interação no Facebook

A professora começa a se autorizar na rede, já fazendo mediação pedagógica em ambiente online para a ampliação dos conhecimentos do aluno. Digitando ainda lentamente,

tecla por tecla, o texto postado ainda incompleto, devagarinho ela vai se inserindo no movimento do digital.

Uma segunda atividade, onde houve a incorporação dos espaços híbridos de aprendizagem, o presencial e o virtual, com interações no *Facebook*, foi o Festival de Músicas, conforme nos relata a professora:

Figura 19 - Festival de música



Esse projeto foi a primeira vez que realizei, a ideia surgiu do estudo da letra da música “Brasil mostra a sua cara”, de Cazuza, com a finalidade de trabalhar linguagem figurada no 8º ano. Música rica em figuras de linguagem, denotativa e conotativa. Esse estudo possibilitou a análise de outras letras de músicas até de outras épocas. Foi muito interessante ouvir depoimentos de alguns alunos sobre as músicas que os tios e avós cantavam, dos clássicos, que segundo eles ainda existiam nas casas desses parentes. E assim brilhou a ideia da realização de um Festival de Música, que representasse vários ritmos, videoclipes, equipes de dança, ornamentação da sala, lanche e, claro, eles não dispensaram a comemoração “comemorativa.

Após pesquisa na internet, utilizando o UCA, e estudo dos ritmos, marcamos a apresentação, tendo início para cada equipe a origem de cada ritmo e a sua exposição. Na apresentação, utilizaram a TV Pendrive para exibição de videoclips e reprodução de músicas. A avaliação foi muito positiva, oportunizando algumas revisões para o próximo trabalho que pretendo realizar em outras turmas. Depois, retomamos a atividade, com o uso do Facebook, onde os alunos deveriam escolher um trecho de uma música, fazer um comentário sobre ela, justificando a escolha da mesma. (PP2)

A atividade de postar trechos de músicas e fazer comentários foi inspirada no movimento dos próprios alunos nas redes sociais. A PP2 aproveita as falas dos alunos para ajudá-los nos usos adequados das regras gramaticais e da ortografia na língua padrão.

Do bilhete ao verbete: o sentido das palavras e a criação de hipertextos foi uma terceira atividade desenvolvida nas turmas do 7º ano. Na introdução da aula, utiliza para a discussão o material do Gestar. Como de costume, inicia a aula provocando os alunos sobre a temática, tentando descobrir aquilo que o aluno já sabe. Faz interatividade, intervenções nas falas do outro. Pede que um complemente as informações que devem conter o bilhete e que não foi dito pelo colega. A seguir, diferencia o bilhete no papel e o bilhete na tela do computador. A partir da leitura de um texto, os alunos escolheram algumas palavras que achavam bastante incomum, que não tinham o hábito de falar. A seguir, escreveram um bilhete, enviaram uma mensagem para um colega, através do Face, solicitando ajuda para encontrar o significado da palavra escolhida. Recebida a resposta, eles criaram uma frase com a palavra e fizeram links onde ela estivesse sendo empregada. A professora aproveita algumas palavras para trabalhar o conteúdo gramatical previsto.

Figura 20 - Do bilhete ao verbete



Na seguinte atividade desse dia, os alunos trabalharam com a música Samba do Approach. A turma foi dividida em duplas. Cada dupla ficou com um trecho da letra da música, onde retiraram as palavras de língua estrangeira, traduziram no google tradutor, e a seguir buscaram o significado. Por fim, deixaram o link de algum site onde a palavra tivesse sido empregada em algum texto, no dicionário, imagem, música, vídeo etc., criando hipertextos. A intenção da professora era trabalhar a produção textual de forma lúdica, criando hipertextos e incentivando a construção colaborativa de conhecimentos.

Com o gênero textual memórias, a professora organizou uma atividade intitulada Retrospectivas 2012. Como estávamos no mês de dezembro, inspirando-se na Revista Veja e no programa da Rede Globo de final de ano, a professora propôs que os alunos produzissem um texto fazendo uma retrospectiva do que aconteceu de significativo para eles no ano de 2012, podendo ilustrá-lo com imagens estáticas e/ou em movimento, inserindo links, criando hipertextos.

Figura 21 - Retrospectivas 2012



Em outro momento, acompanhei um trabalho desenvolvido pela professora com os gêneros textuais propagandas e diário de bordo. No início da aula, exibimos o vídeo Diário de Bordo, da coleção DVD Escola, para que eles observassem as informações que deveriam constar nesse gênero textual. A intenção era oferecer-lhes subsídios para que produzissem um texto no *Facebook* a respeito do que foi realizado naquele dia, uma espécie de diário, junto com a publicação da propaganda que seria produzida durante a aula. A seguir, assistiram e fizeram a leitura do vídeo, também da coleção DVD Escola, sobre linguagem da propaganda. Posteriormente, cada aluno recebeu uma revista onde deveria escolher uma propaganda para ser analisada. Após análise, compartilharam as percepções que tiveram em torno da propaganda escolhida. Discutimos questões relacionadas ao consumismo; lembraram da

personagem de Geovana Antoneli na novela *Salve Jorge*; falaram sobre as promessas das operadoras de Telefonia que não são cumpridas e o órgão responsável para atendimento ao consumidor; lembraram as celebridades que aparecem nas propagandas e as intencionalidades das escolhas; destacaram os verbos utilizados para persuasão e as frases que constam nas propagandas de bebida. Observamos que eles trazem bastantes conhecimentos prévios para a leitura das imagens. A seguir, eles criaram um produto – com desenho e/ou montagem de imagens - e uma propaganda do mesmo. Aproveitamos para lembrar da importância do uso de imagens livres, a ética, o respeito à autoria do outro. Por fim, publicaram a propaganda no Face, junto com um comentário e uma narrativa do que aconteceu durante a aula. A turma é bastante agitada, mas houve interatividade entre os alunos. Eles se preocupam com a exposição das atividades escolares no Facebook. Alguns sempre questionam se precisam mesmo publicá-las ou se podem compartilhar apenas com a professora. Aqui surgem nossos dilemas e busca constante para a não pedagogização do Facebook.

Figura 22 - Aula de português *slogans* e propaganda



Mais uma atividade que destacamos da PP2 é o trabalho com o gênero cartão. Ela inicia a aula dialogando sobre o envio de mensagens pelo meio tradicional, físico, e o meio atual, a internet. Conversa sobre os ambientes virtuais de escrita de mensagens e a linguagem própria desses meios. A seguir, os alunos produziram cartões virtuais e enviaram para um colega ou para a professora.

Diante das formas de interação em ambientes virtuais pelas crianças e adolescentes há uma inquietação por parte dos professores com relação as possíveis interferências do intitulado internetês nos diferentes contextos de comunicação social. Como constata Melo e Bezerra (2011, p. 27), para alguns, “o adolescente não conseguiria utilizar essa variedade da escrita apenas para a interação digital em que ela é cabível, mas passaria a utilizá-la em todas as situações, o que levaria o estudante a esquecer a forma “certa” de escrever, transgredindo a ortografia oficial”. Há certa desconfiança de que a linguagem específica dos espaços digitais interfere/prejudica na escrita do português considerado “correto”.

Hoje um aluno Marcos Vinicius... não, Emerson Lima, não Marcos Vinicius mesmo... Ele produziu uma atividade toda abreviada. Aí ele veio me trazer; aí conversei com ele: “olhe, quando você estiver batendo papo com seus amigos, lá no seu computador, no seu laptop, é válido. Agora, para essa atividade, não! Eu tenho que ver qual a sua compreensão, se realmente sabe o que está escrevendo”.

A situação é grave. Aí eu aceitei. Agora vou devolver na segunda-feira. Vou devolver para eles reescreverem o que destaquei na linguagem culta.

Ainda falei assim: vocês conversam rápido, uma ligeireza muito grande, não é? Ainda falei assim com ele.

Eu chamei, “amor, venha cá, é o seguinte: você pode, sim, usar essa linguagem; quando você estiver lá no seu computador falando com seus amigos, você pode. Essa linguagem é adequada para esse momento. Agora, esse momento aqui, não. Esse momento, eu tenho que ver a sua compreensão como é que você vai produzir esse texto”. O assunto era advérbios, esse era o assunto. “Como é que você vai fazer essas abreviações aí?”. Aí recebi, segurei o texto. Vou corrigir todos os outros e segunda-feira eu devolvo pra ele, pra ele reescrever.

Versão um, versão dois. Digitar como está, reescrever, mostrando que tem as linguagens que são adequadas. Ele não escreveu o texto errado. Isso tem que ficar claro pra ele. Isso eu disse a ele. Reescrever... fazer uma reescrita.(PP2)

O interesse dos alunos pelas formas de comunicação e de produção de conteúdo através de computadores, *laptops* e celulares faz com que eles leiam e escrevam cada vez mais textos digitais, inventando novas formas linguísticas de comunicação e expressão. A fala da professora demonstra a sua inquietação diante de uma situação vivenciada por ela ao receber um texto produzido por um de seus alunos. Percebemos que ela se inquieta com a forma linguística presente no texto, mas ao mesmo tempo em que considera a escrita problemática, busca dialogar com o aluno, no sentido de ajudá-lo a entender que a linguagem precisa ser apropriada a cada contexto de uso.

Marcuschi (2005) chama a atenção que a escrita eletrônica envolve aspectos inovadores, apresenta um grau de informalidade com uma escrita idiossincrática e icônica e que, portanto, “a escola não pode passar à margem dessas inovações sob pena de não estar situada na nova realidade dos usos linguísticos [...] o letramento digital deve ser levado a sério, pois veio para ficar” (p. 62). Dai a necessidade de que os professores de todas as disciplinas, não só de língua portuguesa, conheçam as especificidades dessa linguagem e suas implicações na leitura e na escrita, sendo “capazes ainda de perceber e bem lidar com eventuais manifestações de intolerância em relação ao novo” (MELO e BEZERRA, 2011, p. 28), principalmente quando nele estão em jogo práticas significativas dos multiletramentos de seus alunos.

Melo e Bezerra (2011, p. 39) afirmam que os gêneros digitais, “quer se trate de criações novas ou da simples transmutação de gêneros preexistentes para o ambiente virtual,

por vezes são formados como construtos híbridos entre a oralidade e a escrita, desconstruindo a tradicional dicotomia, e abarcam múltiplas semioses”, o que faz mudar a forma da leitura e escrita tradicional, o que influencia na linguagem exigida para comunicação em certas ambiências virtuais.

Os autores citados (p. 29-30) fazem um levantamento de três argumentos que explicam os usos dessa linguagem: a) a necessidade da agilidade na comunicação, visto que a comunicação acontece de forma simultânea, sincrônica, com a alternância rápida dos turnos, o que exige uma rapidez na escrita, por isso é preciso abreviar as palavras; o tempo é curto para a escrita na ortografia padrão; b) a liberdade de expressão proposta pelo ambiente virtual, visto que a internet permite uma democracia na comunicação, uma interação mais espontânea, mais despreocupada e menos vigiada, que não está submetida à revisão e correções. Os autores, a partir de Ruiz (2005), apontam que esse aspecto pode ser visto como uma demarcação de território linguístico, como marca de pertencimento do ambiente interacional; c) a dinamização das possibilidades do código escrito. Para que a escrita se aproxime o máximo da conversação espontânea, se explora diferentes recursos, inclusive os não alfabéticos, sendo que dentre tantos, destacam-se os *emotions*, as animações, as abreviações; além destes, destacam-se os aspectos das abreviações, como a supressão de acentos gráficos, dos sinais de pontuação, o reforço para pontuação expressiva e o uso de letra maiúsculas para ênfase. O internetês deve ser visto, “antes de tudo, como um padrão ou variedade de representação escrita da língua portuguesa, utilizada por milhões de usuários no ambiente virtual de forma bastante espontânea” (MELO; BEZERRA, 2011, p. 39). Os autores citados enfatizam que:

o professor de Língua Portuguesa deve trabalhar de forma persistente e firme a norma culta, a ortografia oficial, sempre conscientizando o aluno de que não cabe julgamento de valores entre a linguagem informal das redes sociais e chats da internet e a linguagem formal, mas é essencial que ele conheça as duas modalidades e as empregue coerentemente com o contexto comunicacional. [...] a simples classificação dessa linguagem como nociva configura um grande preconceito linguístico, sintoma e resultado de flagrante desconhecimento da dinâmica da língua (MELO e BEZERRA, 2011, p. 39-40).

Enfim, os gêneros textuais digitais e sua linguagem específica, assim como todos os demais gêneros textuais presentes na sociedade, devem ser trabalhados em sala de aula, “explorando-se suas características, e forma própria de escrita, e buscando-se desenvolver no aluno a capacidade de adequar sua linguagem ao contexto de interação” (MELO e BEZERRA, 2011, p. 41).

6.2.3 Os atos de currículo da PP3

Nos atos de currículo da PP3, seja no ensino de Geografia ou de Artes, materializados em seu fazer docente, podemos perceber alguns usos das tecnologias digitais. Entre eles, há práticas mais inovadoras, outras nem tanto, mas que merecem ser valorizadas, pois sinalizam os indícios de criação autoral da professora em sintonia com o contexto da cibercultura.

Em uma de nossas conversas, a professora narra algumas situações de aprendizagem onde foi inserido o laptop nas suas aulas de geografia. Destacamos uma em que consegue propor uma atividade que vai além dos muros da escola, além de potencializar a expressão dos alunos em diferentes linguagens, extrapolando a linguagem verbal, hegemônica nas salas de aula:

Desenvolvi várias atividades utilizando o UCA. Eu fiz um trabalho com os alunos do 6º ano, quando estávamos estudando sobre localização no espaço, explorando o espaço que eles vivem. Eu fiz um trabalho com eles de observação das mudanças ocorridas no bairro deles, então eles fizeram algumas filmagens, fizeram algumas fotos, fizeram entrevistas com moradores do bairro fotografando e alguns eles filmaram. Então assim, foi um trabalho muito rico, porque eu aproveitei o conteúdo que eu estava trabalhando – que era as mudanças do espaço – e fiz esse trabalho com eles de observação do espaço do caminho de casa até a escola. Depois mapearam esse caminho, e tudo foi feito com a utilização do UCA. Então, eles entrevistaram moradores, mostraram as mudanças que ocorreram no bairro, como era no passado, alguns locais que ainda não tinham sido transformados, e mostrando outros locais que foram transformados. Eles observaram o caminho de casa para escola mostrando os aspectos geográficos e entrevistas. (PP3)

Ao propor atividades para serem realizadas em casa, consegue abarcar a dimensão pedagógica e cultural nas suas ações e aproveitar as potencialidades de mobilidade do *laptop*. Percebíamos que algumas práticas eram remixadas para adaptar a novos conteúdos, a exemplo do Projeto *Meu lugar* que foi originado da sequência didática relatada anteriormente.

A ideia desse trabalho surgiu após um estudo dos movimentos de rotação e translação da Terra, que estávamos fazendo no 6º ano matutino na disciplina de geografia. Durante o estudo do movimento de translação os alunos perceberam que esse movimento é que dá origem às estações do ano. Na semana seguinte estava iniciando a primavera, é claro que aproveitei esse momento para dar início a um novo projeto. (Projeto primavera). Iniciamos mostrando a importância da vegetação para o meio ambiente, como ocorre o processo de erosão e sedimentação, como os rios perdem seu volume de água e muitos até secam quando ela é retirada na região próximo as suas nascentes. Enfim, como ocorre o ciclo da água na natureza, e que a preservação da vegetação é fundamental para que tudo ocorra de forma equilibrada no planeta. Para iniciar a primeira atividade desse trabalho pedi que os alunos

observassem o caminho da escola para casa, que registrassem tudo o que viam nesse percurso através de anotações, fotos e vídeos. No dia seguinte pedimos que relatassem o que viram. Nos relatos apareceram muitas situações comuns, alguns mostraram árvores, flores animais, inclusive cobras, no entanto a maioria observou muitos problemas ambientais como lixo nas ruas, esgotos a céu aberto, alguns alunos destacaram que o problema do lixo muitas vezes é causado pelos próprios moradores que não colocam no lugar adequado. Poucos alunos conseguiram registrar através de imagens, vídeo e áudio com os recursos do laptop, apenas uma dupla gravou uma entrevista com um morador antigo da sua rua, utilizando o programa audacity no uca. Depois de ter socializado o trabalho, pedi que os alunos elaborassem o mapa do percurso com todos os elementos que ele observaram, inclusive com a legenda. Alguns fizeram o mapa utilizando o programa TUX PAINT, no uca. Havia proposto que desenhassem o mapa no programa KOLOUR PAINT, mas sentiram dificuldade para manuseá-lo. Outros fizeram no caderno. Depois dessa atividade propus algumas questões para reflexão sobre os aspectos naturais e culturais do lugar em que vivem.(PP3)

Para o trabalho com localização espacial, a professora começa a incorporar em suas práticas o *google maps*, um programa de cartografia. O *Google Maps*⁹⁰ torna possível a visualização de fenômenos geográficos em qualquer lugar do mundo. Conforme Moura (2008, p. 2), “as fotografias, feitas a partir de satélites, tornam essa visualização quase que concreta, o que pode auxiliar a aprendizagem da Geografia e a efetivação do uso da linguagem cartográfica”. Através do UCA, mediado pelo *Google Maps*, a PP3 e seus alunos localizaram as suas respectivas casas. Segundo ela, os alunos “*ficaram encantados porque não imaginavam isso! Eles ficaram procurando e localizando os espaços, suas casas, alguns alunos se viram lá*” (PP3). Também localizaram o percurso de suas casas até a escola. Ainda conforme relatou a professora, depois que encontraram o seu lugar, por meio da observação da imagem, identificaram alguns pontos de referência e buscaram elementos que caracterizavam o lugar observado. Foram utilizados os recursos de aproximação e distanciamento da imagem.

Os mapas digitais são uma alternativa para o uso da linguagem cartográfica no ensino de Geografia, pois pode ajudar o aluno a pensar geograficamente a realidade. Para Moura (2008, p. 08), o uso software de cartografia “(...) pode melhorar a aprendizagem, pois

⁹⁰ “O Google Maps possibilita traçar trajetos, verificar distâncias, arquivar mapas, marcar pontos de referência. Outra opção interessante é a possibilidade de escolha de visualização: “mapa”, “satélite” e “terreno”. Na opção “mapa”, o local procurado é apresentado como um mapa, onde a escala é alterada conforme é modificado o zoom -recurso que aproxima a imagem por meio da ampliação de uma área selecionada; na opção “satélite” a visualização do local é por meio de fotos tiradas a partir de satélites, nela existe a possibilidade de integração dos nomes de identificação de ruas e outros objetos; na opção “terreno” é possível visualizar as variações de relevo e aspectos da cobertura do solo da região. O sítio ainda oferece opção de fotos e de informações oriundas da Wikipédia (<http://wikipedia.org>) - enciclopédia virtual, elaborada por colaboradores de diversos países; por isso, a Wikipédia é escrita em diversos idiomas”. (MOURA, 2008, p. 10-11).

permite que as aulas possam ir muito além da descrição e explicação da organização espacial”. A possibilidade de se articular a linguagem cartográfica com as tecnologias digitais pode potencializar a aprendizagem, além de contribuir para a mudança na relação professor-aluno, onde um ensina e o outro aprende. Como ressalta a referida autora, os *hiperlinks*, próprios da linguagem digital, “facilitam a busca rápida de informações correlatas, sanando curiosidades e dúvidas que o aluno possa ter durante o processo de aprendizagem e que não teriam eco se fossem em uma sala de aula tradicional” (p. 7).

Na disciplina Artes, merece destaque o trabalho que desenvolveu com o tema *Os Sertões*, realizado em uma turma do 9º ano, turno matutino, o qual, segundo a PP3, no relato da experiência, publicado em seu blog, quando o projeto ainda estava em execução, teve como objetivo:

conhecer as paisagens do Sertão, seus problemas e a vida sofrida do sertanejo durante o período de seca. Estamos buscando mostrar essa realidade através das artes visuais. Assim, iniciamos o trabalho através de pesquisa na internet utilizando os laptops, a seguir fizemos uma discussão na sala de aula sobre o tema, realizamos também uma atividade de leitura de imagens e no momento estamos construindo elementos que fazem parte do cenário do sertão, a paisagem e esculturas representando as pessoas que vivem nesse lugar. Esses objetos estão sendo produzidos com os seguintes materiais: jornal e arame. Durante esse processo surgiu a ideia de criar um vídeo de animação. (PP3)

Nesse projeto, destacamos as criações advindas depois da atividade de pesquisa na rede: a construção de uma maquete com bonecos caracterizando os moradores do sertão brasileiro. O importante não foi só o processo de desenvolvimento já previsto pela professora, mas os seus desdobramentos, a saber: a emergência de uma produção de vídeo de animação, O Stop Motion⁹¹ e a galeria de artes, criada no blog dela.

O vídeo de animação, intitulado *A Morte de Baleia*⁹², foi criado por um grupo de alunos, com auxílio dos formadores da UESC, que no momento estavam na escola. Vale ressaltar o trabalho colaborativo que foi proporcionado ao grupo de alunos que participaram da produção. Cada membro do grupo tinha uma função: o roteirista, cinegrafista, editor, fotógrafo, produtor, etc. A produção foi compartilhada na rede.

A galeria de arte da PP3, em seu blog, foi criada quando ela despertou para a importância do compartilhamento de suas experiências na rede. Tomou como inspiração o filme *Lixo Extraordinário*, em que o artista Vick Muniz usa a sucata como matéria-prima de

⁹¹ “Modalidade de animação em que o animador utiliza objetos reais, como pequenos bonecos, fotografando-os quadro a quadro. Entre um fotograma e outro, muda-se um pouco a posição dos objetos. Quando o filme é projetado a 24 quadros por segundo

⁹² Disponível em: < <http://ripe.ufba.br/marimidlej> >

suas produções. Depois da escultura pronta, o artista tira fotos para a exposição.

Figura 23 - Galeria de arte



PP3 não tinha o hábito de registrar as suas produções na escola, conforme ela nos conta:

Tô achando maravilhoso [compartilhar o que realizo] porque, primeiro, você vê assim, o registro do seu trabalho, porque você faz um trabalho, as vezes, ninguém vê, ninguém sabe; você faz ali na sala e depois, como você mesma disse [se referindo a um comentário que fiz sobre isso], vai pro lixo o material e ninguém viu, entendeu? Deu nota ao aluno, o aluno fez ali, pá, ninguém deu. Ou então, assim, alguns a gente expõe na escola; passou ali aquele dia, no outro dia já começa a ser tirado e, eu acho assim, que fica um tempo que outras pessoas podem ver, e as pessoas não querem... Você tá fazendo um trabalho. E até que pode se inspirar nesse trabalho e... criar outros. Então, assim, inclusive uma colega minha de outra escola, que trabalha numa escola de outra rede, ela, o ano passado, que não tá nem aí, não sei se eu devo... Não sei... Eu fiz um presépio com os alunos aqui na escola, né, uma novidade que a maioria que não conhecia um presépio; aí eu fiz com eles de material reciclado, totalmente material reciclado, um material que já existia na escola, não foi nada, nada comprado... que tinha a ideia de reciclar. Foi feito um presépio que todo mundo ficou encantado e... Assim, depois a minha colega viu, não foi, não tava no blog, nem tá ainda, mas ela viu assim e ela disse que ia fazer na escola o... Eu achei, assim, interessante. Que eu mostrei a foto pra ela e ela gostou, disse que ia fazer na escola dela, pediu umas dicas de como fazer; então, eu achei bacana isso, né. (PP3)

Para finalizar, destaque, dentre os atos de currículo da PP3, a atividade realizada no projeto *Segurança e responsabilidade na internet*, conforme narrativa em seu Blog:

Figura 24 - Projeto Segurança na Internet



O Projeto Segurança na internet foi um projeto da escola que envolveu os professores de todas as áreas. Eu fiquei responsável para trabalhar com o 6º ano matutino com a introdução ao tema. Para iniciar as atividades, sugeri que lessem a revista SaferDicas-Brincar, estudar e ...navegar com segurança na internet. Os alunos amaram a revista. Depois da leitura, iniciamos a discussão sobre a importância da internet no nosso dia a dia, os perigos, cuidados e dicas de como manter-se seguros. Como resultado desse trabalho, pedi que criassem uma história em quadrinhos (HQ) sobre o tema. Eles criaram HQ no papel e depois montamos um painel com todas as histórias (ver as imagens). A seguir, foram criadas histórias digitais no Uquinha, utilizando o programa online Toondoo. Tivemos dificuldades com o uso desse programa, em decorrência da baixa velocidade da internet, que prejudicava o carregamento da página demandando um maior tempo com a turma, por isso o tempo utilizado com o trabalho foi bem maior que o previsto, atingindo os horários de doze aulas. Outra dificuldade encontrada foi no momento de salvar os arquivos com as HQ criadas pelos alunos. No dia da culminância do Projeto foi preciso ir até o laboratório de informática para tentar resgatar algumas delas. (PP3)

Uma das recorrências da PP2 em suas ações de sala de aula, apesar de não ser professora de Língua Portuguesa, é o incentivo à produção textual dos alunos. No referido projeto, ela escolheu trabalhar com seus alunos na criação de história em quadrinhos, onde os alunos poderiam expressar um conhecimento através das múltiplas linguagens, escrita, imagética e sonora.

Com as análises das práticas das três praticantes professoras, apresentadas no presente capítulo, observa-se que há indícios de autoria. Há algumas ações ainda pautadas em metodologias mais tradicionais, outras mais criativas/inovadoras, onde conseguiram incorporar os princípios que regem a cibercultura e/ou inserir em seu fazer docente as diferentes linguagens, a hipermídia, a multimodalidade, articulando a dimensão pedagógica com a cultural. Observamos também o processo que desencandeou/desencadeia as inovações no cotidiano da escola, que contribuiu/contribui para a autoria docente, movimento que será discutido no próximo capítulo.

7 A TESSITURA DO PROCESSO DA AUTORIA: A REDE DA CRIAÇÃO DO PROFESSOR

Ao analisar a tessitura do processo de autoria do professor, nos remetemos a Salles (2008), quando afirma que é impossível estabelecer uma separação entre o artista e seu projeto poético e que, portanto, o processo de criação é um espaço de constituição da subjetividade. De modo análogo, podemos constatar que prática docente e professor “não só estão imbricados de modo vital, como estão em mobilidade. São redes em permanente constituição” (SALLES, 2008b, p. 152).

Ao acompanharmos os professores implicados em seus processos criativos e formativos no cotidiano da escola, encontramos elementos constituintes de tais percursos. Assim, neste capítulo, apresentamos as noções subsunçoras que emergiram no decorrer da análise dos dados construídos. A ideia foi, ao analisar os processos criativos das praticantes professoras, fazer uma inter-relação entre os aspectos mais gerais da criação e aqueles inerentes às singularidades, à autoria de cada praticante professora.

7.1 AS NOÇÕES SUBSUNÇORAS EMERGENTES NO PERCURSO DA PESQUISA

Analisando os rastros da criação nos documentos de processo (conversas, narrativas, relatos publicados nos ambientes virtuais - e-Proinfo, *Moodle*, *Blogs*, cadernos, agendas), chegamos às seguintes noções subsunçoras, que são constituintes do processo criativo: os *espaçostempos* da criação: os escritórios físicos e o escritório coletivo; os móveis internos e externos; as redes líquidas de colaboração: *saberesfazeres*, pessoas e ideias.

A primeira noção, ***Espaçostempos da criação: os escritórios pessoais e o escritório coletivo***, diz respeito a onde e quando acontece o movimento da criação, assim como os objetos que são inseridos nesse processo. As professoras apontam os lugares e o tempo, do planejamento ao desenvolvimento, de suas práticas, assim como os objetos que são utilizados por elas. Dessa forma, situamos o sujeito cultural em seus *temposespaços* de criação.

A segunda noção, ***Os móveis internos e externos***, emergiu a partir das narrativas das professoras em relação ao que as mobilizam para a renovação e a criação autoral das suas práticas.

A terceira noção, ***Redes líquidas de colaboração: saberesfazeres, pessoas e ideias***, tem origem no fato de que, ao narrar seus processos de criação, as professoras nos contam de onde vêm as suas ideias, as pessoas presentes em seus atos e os *saberesfazeres* necessários

para a inovação em seu trabalho pedagógico. Elas nos mostram, também, os desafios e as dificuldades encontradas para colocar suas ideias em prática/dinamizar os atos de currículo e como conseguem as soluções para resolvê-las, as suas maneiras de fazer e os saberes que possuem – alguns já consolidados e outros que ainda precisam aprender/construir.

7.1.1 *Espaçotempos* e objetos da criação: entre os escritórios pessoais e o coletivo

Tomo emprestado o termo escritório de Salles (2008b, p. 51), que o utiliza em referência a qualquer local de trabalho, independentemente do nome que receba: ateliê, estúdio, sala, etc. No caso do professor, pode ser qualquer espaço – lugar praticado (CERTEAU, 2009) – onde ele pensa/planeja/organiza as suas aulas, um lugar mais individualizado como um compartimento de sua casa, ou ambientes coletivos da escola, como a sala de professores, ou até mesmo a sala de aula, onde decisões são tomadas o tempo inteiro. Estes espaços não são só “guardiões da coleta cultural” (SALLES, 2008b), mas também espaços da ação desse profissional, onde a criação se efetiva. O escritório compõe-se como lugar de múltiplas ações: de estudos, de reflexões, de planejamento, de experimentações e de elaborações e correções de atividades, de armazenamento de materiais.

Os espaços praticados pelos sujeitos denunciam, pelos materiais neles presentes (dados, objetos, informações), rastros do processo criativo. Porém, espaço e tempo não podem ser analisados separadamente, visto que “o espaço da criação abriga trabalho físico e mental, [...] e resguarda, assim, o tempo de operação poética” (SALLES, 2008b, p. 59), ao longo do qual as intenções, as metodologias, os objetos, os saberes tomam forma. Por esse motivo, a autora citada ressalta que, “discutir o tempo da criação é, antes de mais nada, tratá-lo no plural” (SALLES, 2008b, p. 59), pois o processo criativo implica um movimento permanente, sempre em estado de construção. Assim, o escritório está impregnado das marcas das ações dos professores, ao mesmo tempo integrado ao seu movimento criador e cultural

[...] e guarda um potencial de criação, à medida que oferece possibilidade de armazenamento de objetos e instrumentos, com poder de gerar outras obras. Considerando-se esse espaço para além dos limites físicos, envolve a memória e o imaginário do artista [no nosso caso, do professor], assim como seu corpo gravado com toda sua história e suas buscas (SALLES, 2008b, p. 56).

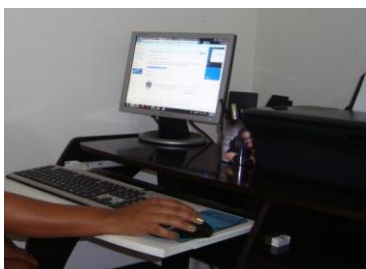
Em cada objeto que guarda e a maneira que o utiliza e organiza há pistas para o conhecimento do processo de criação. A seguir, trataremos dessa organização através dos escritórios das três professoras que nos acompanham na investigação.

a) OS ESCRITÓRIOS PESSOAIS

Para conhecer e ampliar as discussões sobre o processo de criação das três praticantes professoras, participantes da nossa pesquisa, visitamos suas residências com o intuito de identificar os artefatos culturais que faziam parte dos seus respectivos escritórios, e a sua organização. Enfim, pretendíamos buscar pistas nos que estavam mais presentes em suas práticas. Ressaltamos que foi dispensada certa atenção a um dos documentos de processo das praticantes professoras, o caderno de anotação. O interesse mais aguçado por esse documento surgiu porque é sabido que, a cada início de ano, todos os professores da escola recebiam um caderno novo da diretora da escola. Assim, solicitamos delas o acesso aos cadernos mais recentes, os dos anos letivos de 2011 e 2012, período da formação do PROUCA na escola. E, durante as conversas, fomos dialogando sobre os usos que faziam do artefato cultural.

No escritório da PP1, o que fica imediatamente visível é um *rack* contendo um computador e uma impressora, os quais, segundo ela, são divididos com uma irmã, também professora.

Figura 25 - Escritório da PP1 computador e impressora



Na investigação do material arquivado no computador – pois havia interesse da nossa parte em conhecer seus arquivos de criação, suas preferências, mesmo porque não havia nenhum outro material visível – encontramos como resposta que nada ficava ali, “meus registros são em cadernos e na mente, claro! Interessante seria guardar [no computador]”. A professora ainda afirmou que usa o computador para pesquisar na internet praticamente todo o conteúdo para as suas aulas, além de digitar alguns trabalhos da escola, mas não tem o hábito de arquivar, nem os documentos digitalizados por ela, nem os resultados de suas buscas na rede (textos, áudios, vídeos, imagens) para usos/atualizações em práticas posteriores. Apesar de reconhecer que seria interessante arquivá-los, poucos são guardados. Como afirmou, tudo fica na memória. Quando há necessidade de armazenamento, ela usa um *pendrive*, também dividido com a irmã. Naquele dia, a mídia estava nas mãos dessa irmã, por isso não pudemos ter acesso a mesma. Tal depoimento nos leva a inferir que, se estava em mãos de outra pessoa,

aquele objeto não era algo indispensável para o seu fazer docente.

Ao ser questionada se havia outros recursos utilizados para suas criações, ela se dirigiu ao terraço, onde estavam armazenados livros de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, revistas de circulação na área de educação (Nova Escola, Pátio, Revista do Professor), apostilas e anotações de cursos, gramática, anotações de experiências na sala de aula, roteiros mais antigos dos programas da Rádio Pátio. Mesmo sendo a internet a sua principal fonte de pesquisa, a PP1 ainda guarda material impresso. Mas, pelo que percebemos, o uso é esporádico, pois ficam guardados em lugares de acesso mais difícil.

A PP1 destaca as revistas como um dos materiais de uso mais frequente e informa que é nelas que busca algumas ideias para a sua prática. Durante a conversa, ela mostra uma página da Revista Pátio, onde há uma matéria sobre o ensino de língua inglesa na educação de jovens e adultos. Percebe-se que há nessa professora um desejo de estar atualizada em relação à disciplina que leciona, além da constante busca para melhores práticas. Assim, podemos inferir que nos escritórios não são encontrados apenas recursos da/para a criação, mas eles próprios são *espaçostempos* de formação.

Figura 26 – Materiais impressos de PP1



Ao solicitar os cadernos de 2011 e 2012, onde fazia seus registros, ela apresenta a sua agenda, além dos referidos cadernos. Neles, anotações vinculadas ao seu fazer, ou seja, a forma com que planeja as aulas, as anotações de encontros de curso de formação, roteiros de programas de rádio, material de estudos com sínteses dos conteúdos que são trabalhados com

os alunos, relatos de experiências, registros de dificuldades observadas no desenvolvimento de metodologias diferenciadas, organização dos *espaçostempos* das suas aulas, acompanhamento dos alunos (notas, ausências, participação nos trabalhos), marcações que remetem à pesquisa de conteúdos, não só em sites, mas em páginas de livros, entre outras.

Nos referidos artefatos, há vários elementos que marcam seu processo criativo, mas como não podemos trazer todos eles, destacamos entre as anotações da agenda, aquelas que são mais significativas para o interesse do nosso trabalho, algumas de caráter mais técnico e outras de caráter pedagógico, mais relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem.

Figura 28- Usos do pendrive no computador e na TV Pendrive

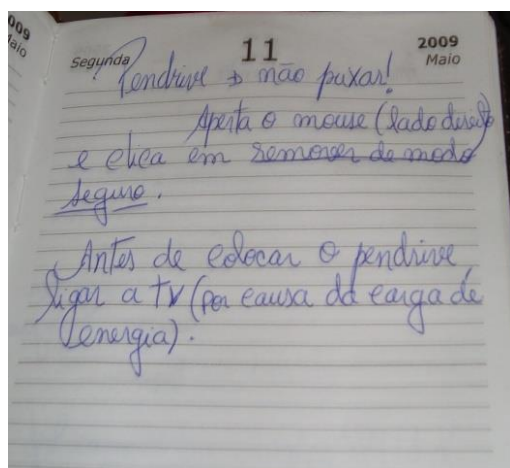


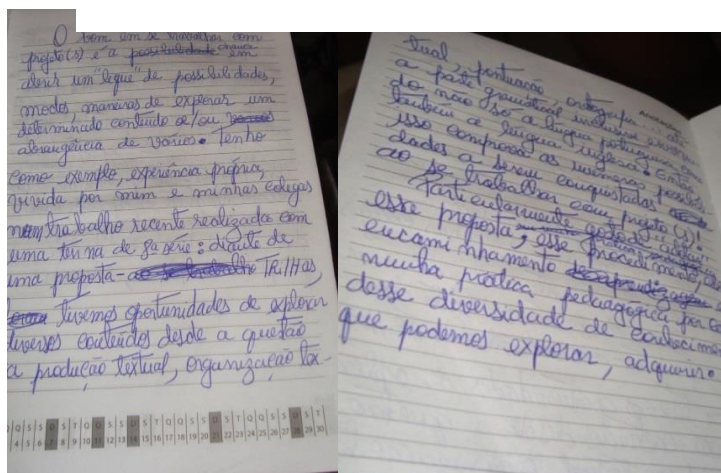
Figura 27 - Passo a passo do uso do Blog1



Com essas anotações sobre como usar um recurso tecnológico e um espaço de informação e comunicação da *Web 2.0*, percebe-se que há um desejo na PP2 de estar imersa na dinâmica da cultura atual. A dedicação que a professora tem ao anotar o passo-a-passo, demonstra um desejo de não errar, de fazer corretamente, de adquirir o domínio nessa relação com os usos da tecnologia, o que faz parte de seu processo de autoformação. A forma de anotação feita pela PP1 é a mais comum das pessoas de sua geração, as imigrantes digitais, de lidar com as dificuldades de manuseio dos “novos” equipamentos e com o acesso e/ou a publicação de conteúdo na internet.

Nas anotações da professora, também encontramos o reconhecimento da pedagogia de projetos como significativa para a aprendizagem dos alunos.

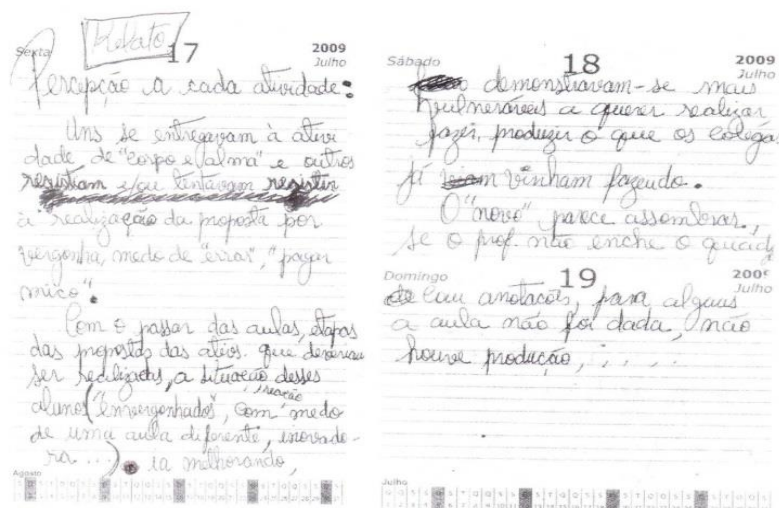
Figura 29 - Passo a passo do uso do Blog2.



A PP1 considera o trabalho com projetos como uma possibilidade de trabalhar um conteúdo ou vários, a partir de uma diversidade de atividades e conhecimentos. Ressaltamos a importância desse relato da professora como um elemento da sua criação, visto que a pedagogia de projetos é mais uma postura pedagógica do que simplesmente uma metodologia de ensino. Para Hernandez (1998), o trabalho com projetos é uma maneira de entender a escolaridade baseada no ensino para a compreensão, o que significa transformar a sala de aula em um espaço de interações no processo de ensino e aprendizagem. Ensinar não é mais apenas transmitir conhecimentos e aprender, não se resume a um ato de memorização. A construção do conhecimento acontece em um contexto dialógico, a partir de demandas contextuais.

Ainda nas anotações da PP1, encontramos registros sobre o desenvolvimento do trabalho com seus alunos:

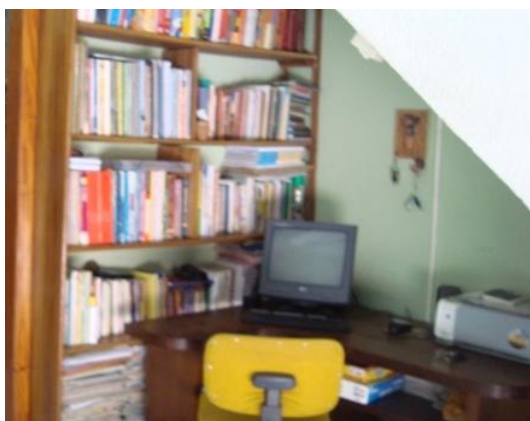
Figura 30 – Anotações da PP1 sobre trabalho com alunos



O registro da PP1 mostra a preocupação com a resposta dos alunos sobre seu trabalho. Ela percebe como as propostas inovadoras ainda causam um certo estranhamento nos alunos, ainda acostumados com aulas expositivas. A observação da professora é importante para a continuidade de suas criações. A partir da avaliação do seu fazer, ela vai propondo novas metodologias. Ao escrever, na perspectiva da criação, vai organizando sua prática e, assim, construindo seus saberes.

No escritório da PP2, situado em um canto da sala de visitas, há um *rack* contendo um computador e uma impressora e, ao lado, uma estante. Neste móvel, diversos livros, entre eles, os didáticos, gramáticas, dicionários, manuais técnicos de redação, material impresso de atividades e provas utilizadas em anos anteriores, apostilas de cursos de formação e revistas. Dentre os seus materiais, ela destaca a sua coleção de Revista Veja (disposta na prateleira da estante localizada na direção de suas mãos, quando está sentada naquele espaço). A revista mencionada é indicada por ela como um dos recursos mais utilizados, não só para a sua atualização, mas para a proposição de dinâmicas de leitura e produção textual na sala de aula.

Figura 31 - Escritório da PP2 canto da sala de visitas



Durante a nossa visita, observamos e consideramos importante o registro da PP2 sobre a manutenção de todos os seus livros e material impresso dispostos na estante.

Eu tinha pastas que eu joguei tudo fora. De papel, muito papel! Assim, aquelas pastas grossas todas identificadas, catalogadas com tudo dentro ali: poema, poesia, algum texto de aluno que eu pedia, produção de aluno que eu pedia... Eram os meus portfólios. Sabe... a inutilidade do tempo! Tinha pastas, que quando eu abria nem lembrava o que tinha dentro. Aí eu me autoavaleiei: se eu esqueci o que tem dentro dela, ela não tem mais utilidade! Foi a partir daí que eu comecei...; mesmo assim eu ainda tenho, assim, uns dez textinhos que estão lá guardados, mas o resto, eu joguei tudo fora. [...] eu ficava assim, horas e horas com aquele monte de pastas escolhendo para poder reutilizar as atividades que deram certo, eu fazia muito isso.

Inclusive, a semana passada nós pintamos a casa toda. A gente pinta muito pouco por causa da estante. Meu filho tirou a estante da parede, que era

presa nela, e pintamos tudo.[...] Eu não vi sentido em rearrumar os livros. Eu falei: “ó, filho eu gostaria de não mais ter essa estante aqui!”. “MAINHA!!”. Eu falei: “Filho, quando foi que eu fui pra essa estante pra pegar um livro para poder dar a minha aula? Não! [...] eu vou lá no Google ver o que eu preciso”.

Inclusive, Maristela, até os conteúdos de gramática antes eu fazia o seguinte: eu xerocava os meus livros e levava para a escola. [...] pedia que eles reproduzissem e eu dava para o aluno colar no caderno aquele conteúdo. Eu fazia aula expositiva e o que estava mais, assim, intrínseco lá no conteúdo eu não pedia pra eles estudarem não, eu trazia prontinho. Hoje já não faço isso, eu dou a base... que hoje a gente já não faz mais isso também, né? A partir da leitura, vai para o vocabulário, para questão ortográfica... Não levei nenhum apoio para eles, eu pedi que eles falassem sobre gírias. Eu podia levar um material prontinho sobre gírias e dar pra eles... não! Eu pedi que eles conversassem com os avós, com os pais sobre as gírias da época deles e que pesquisassem no Google sobre gírias. Pronto! Então, eu mudei mil graus. A visão hoje de transmissão de conteúdo é totalmente outra. Agora, tenho ainda a vontade de formar o meu banco de dados no meu computador novo... (PP2).

A professora começa a questionar o excesso de material em seu escritório, quando pode minimizá-lo. Inferimos que ela passa a perceber que irá conseguir lidar com as tecnologias, que tem em mãos um artefato que oferece buscas diversas, no sentido de trazer o contexto social e histórico, as questões do mundo de hoje, não só para a sua atualização, mas para inseri-los na prática docente. Mas, apesar de a internet ser uma incubadora de mídias (onde se encontram capítulos de livros ou livros completos, jornais, revistas, vídeos, rádio), não se pode perder de vista que a cultura é cumulativa. Portanto, a internet pode somar aos recursos da cultura da escrita, assim como o material impresso pode acrescentar ao conteúdo do material digital pesquisado. Mesmo tendo acesso ao mundo de informação na rede, em decorrência da superficialidade em que o conteúdo é tratado em alguns sites, é preciso ainda recorrer ao livro impresso para aprofundar um determinado conteúdo/tema.

Ainda na narrativa da PP2, encontramos outro fator importante dessa nova organização de seus escritórios para o processo de criação, o tempo. Ela afirma que ficava horas e horas folheando livros e revistas, buscando algo que servisse para as aulas, e que, hoje, não tem e não precisa mais dispensar tanto tempo, pois se faz a pesquisa na internet, com mais facilidade e rapidez. Os mecanismos de busca e a infinidade de textos dispostos em forma de hipertextos, em diferentes linguagens, agilizam as consultas e diminui o trabalho do professor, que já tem uma carga pesada de atribuições. Além disso, se por um lado o material impresso vai ficando desatualizado, o que se encontra na rede está em eterno estado de atualização.

Mesmo percebendo as mudanças no processo de criação da PP2, estamos vivendo um período de transição de uma cultura para outra, e que alguns modos de agir e de pensar

ainda são próprios da cultura da escrita. A professora, apesar de reconhecer a importância de montar um banco de dados no seu computador, ainda não conseguiu criar o hábito. Ela anota o nome ou endereço do site na agenda ou no caderno, como recurso de segurança para suas buscas. Quando precisa ter acesso a um mesmo conteúdo já pesquisado, como por exemplo, uma imagem utilizada em determinada atividade há poucos dias, precisa de um tempo para uma nova busca.

Durante a nossa conversa, solicitamos seus cadernos de anotações dos anos de 2011 e 2012, para conhecer qual era o papel daquele recurso no processo de criação de suas práticas. A professora apresentou o caderno de 2012.

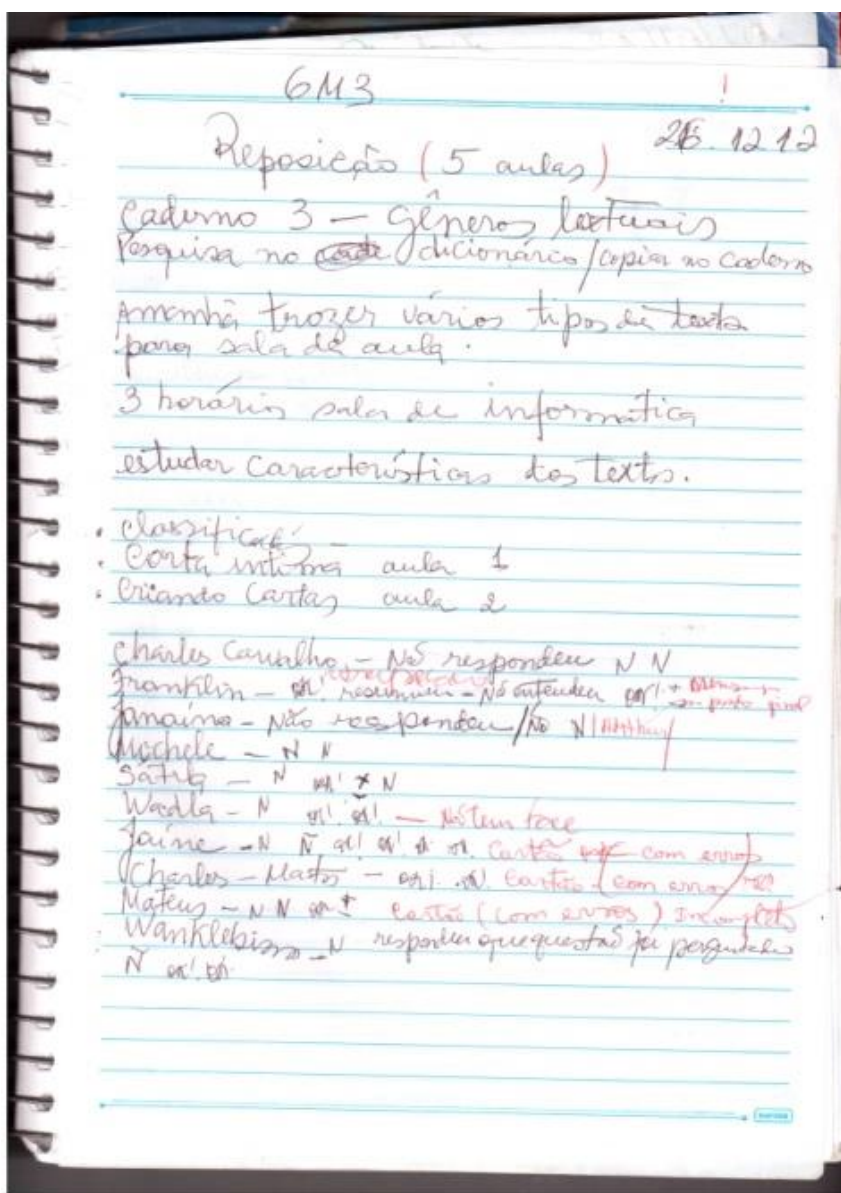


Figura 32 - Caderno de anotações da PP2

A PP2, ao folhear as páginas, vai nos mostrando seus rabiscos e nos contando de que forma ele é utilizado:

[...] são rabiscos de qualquer jeito, de qualquer forma. [...] tem algumas anotações, tudo que acontece; coisa da jornada, texto trabalhado, aí vem... Todo ano tem um desse, eu guardo. Aí, vem a atuação dos alunos; quem veio e quem não veio; quem foi que fez e quem deixou de fazer... As coisas interessantes que eles dizem eu rabisco, porque depois eu cobro e eles dizem que não falaram; falou sim, tal dia eu anotei, oh!. Todo arrumadinho. Então, esse é o meu caderno. Aí, eu releio, eu releio ele todo, todas as anotações que eu fiz; como foi elaborado? Quais foram os passos? Quem participou? Por que não participou? E eu vou anotando o que deu certo, ótimo! O que não deu, eu vou ver o que foi que faltou para que aquele trabalho desse certo (PP2).

Percebe-se, na fala da professora, o entendimento dos registros como documentos comprobatórios do trabalho desenvolvido, uma espécie de memória do seu fazer, das relações estabelecidas com os alunos e, também, da possibilidade de avaliação da prática para um possível refazer.

O escritório da PP3 está organizado da seguinte forma: um rack contendo um computador e uma impressora em um dos compartimentos mais visíveis da sua residência, próximo à sala de visita; parte do seu material se encontra em um armário na sala de TV e parte em um quarto no interior da casa. Entre eles, estão livros didáticos, cadernos, algumas sucatas utilizadas nas aulas de Artes. Pela organização e informações da professora, inferimos que o material é utilizado com pouca frequência para as suas atividades; conseqüentemente, não fazem parte da sua criação.

Figura 33 - Escritório da PP3



No decorrer da nossa visita, solicitamos os cadernos de anotações mais recentes, e ela apresenta o que foi usado no ano de 2012. Durante a conversa, ao ser questionada sobre os usos daquele artefato, ela responde:

Os cadernos eu utilizo para planejar as aulas semanais, registrando como eu vou trabalhar naquela turma naquele dia. Geralmente, eu colo os textos, as charges, tudo que tenho cópia eu colo. Eu separo uma matéria, uma parte do caderno para registrar ideias que surgem na minha cabeça, para não perder. Estou aqui e, de repente, surge uma ideia para um trabalho que eu posso fazer na sala de aula, eu vou lá e registro para em algum momento eu usar. [...] já está no final do ano, já tá um bagaço. Todas as ideias vou lá e

anoto, mais no caderno, depois fica um pouco sistematizado, aí algumas coisas eu já uso o computador. Não tenho hábito de guardar tudo no computador. A gente assim, o pessoal da minha geração, eu acho que o computador não está tão presente na vida da gente. A gente utiliza na hora que tem uma necessidade, mas ainda não faz parte totalmente do meu dia-a-dia. Por exemplo, tem pessoas que só planejam sentadas na frente de um computador e fazem tudo ali. Eu e muita gente da minha geração ainda não faz isso. A gente quer uma coisa, a gente vai lá e busca, mas a gente não planeja, não escreve tudo nele (PP3).

O computador é usado principalmente para pesquisa, pois ela ainda não consegue incorporá-lo em seu fazer docente, como um artefato cultural de escrita. Investigando o caderno de anotação da PP3, e a partir de sua fala, verificamos que ela o utiliza como recurso para planejar as aulas semanais, para anotações do que ocorre em sala de aula, para colagem de textos e atividades que vão ser realizadas com os alunos, além de separar uma parte dele para o registro de ideias que ficam ali guardadas para possível inserção em seu trabalho pedagógico. Podemos dizer que é uma espécie de portfólio, onde são arquivados textos mais significativos, acontecimentos de aula, além de uma memória a ser consultada em momentos oportunos, para colocar algumas ideias ali guardadas em prática. Ainda na nossa conversa, ela afirma que no caderno fica

[...] tudo registrado assim, não são coisas soltas... Porque assim... o professor ele não planeja só no AC, só naquele momento, não! O professor mesmo, apaixonado, em tudo ele vê uma possibilidade de planejar. Se ele está na rua, se ele está no médico, se ele está viajando... Em tudo ele vê uma possibilidade de aula. Então, eu vejo uma coisa, eu registro ali para não esquecer. (PP3)

Na fala da PP3, encontramos um elemento importante da sua criação, que é “a rua trazida para dentro do escritório”. A rua aqui, pensada como a metáfora usada por Salles (2008b), para designar o mundo externo. Como afirma a autora, em outra perspectiva, a do tempo da criação. Ou seja, este tempo “vai além de espaço físico, embora [...] seja também espaço físico. Assim, podemos dizer que o artista [no nosso caso, a professora] o leva consigo. Sob esse ponto de vista, é móvel” (p. 57). Percebemos esse mesmo aspecto da criação nas outras duas professoras e nos demais professores da escola. Aonde vão, carregam o escritório na cabeça.

Nos estudos da referida autora, ela constata ser este um dos elementos da criação. As caminhadas são sempre indícios de mobilidade dos escritórios, “o que reflete o fato da criação ser um ato permanente, [e percebe que] os deslocamentos são motivadores” (p. 57). Como a PP3 nos conta, por onde ela passa, as ideias vão surgindo a partir dos objetos encontrados, que podem ser usados no momento atual ou guardados para usos posteriores. Ela apresenta alguns

objetos ali guardados, à espera da oportunidade de serem colocados em suas práticas de sala de aula, como máscaras, papéis de bandeja que levou do Mac Donald's, pedaços de ferro, entre outros.

No decorrer da visita, a PP3 apresenta um portfólio, proveniente de um curso de formação continuada, ao mesmo tempo em que relata a influência desse material e da proposta do curso no seu processo de criação.

[...] essa formação me ajudou a ver que existem maneiras prazerosas de fazer com que o aluno produza um texto. Porque se você apenas joga para o aluno, faça um texto sobre isso, vai ser uma coisa mecânica, o aluno não vai fazer direito, não vai se envolver. Mas, quando você tem um trabalho a partir de alguma coisa, uma coisa prazerosa, aí vai ser outra coisa, o aluno vai se jogar, fazer o melhor, ele vai produzir um texto muito melhor[...] Eu, como profissional, como pessoa, cresci muito, a partir desse momento, dessa formação. E isso me ajuda até hoje. Isso já tem oito anos. Depois disso, do que aprendi nessa formação e aplicando, mudei muita coisa na minha sala de aula (PP3).

A PP3 salienta que o processo formativo provocou mudanças na forma de lidar com o seu trabalho. Percebemos a ressonância das ações da referida proposta em seu fazer pedagógico em diferentes momentos, na frequente proposição de atividades com diferentes gêneros textuais em diferentes linguagens, seja para a leitura, seja para a escrita de seus alunos. Podemos citar algumas que foram presenciadas por nós, nos momentos que visitava a escola e a acompanhava no desenvolvimento de tais atividades. No Projeto Os Sertões, da Disciplina Artes, ela propôs a produção de maquetes, de escultura, de vídeo de animação. No Projeto Segurança e Responsabilidade da Internet, potencializou a escrita de história em quadrinhos, utilizando um ambiente da *web*. Em Geografia, propôs o Projeto Trilhas, onde os alunos produziram vídeos, áudios e mapas (essas atividades foram descritas no capítulo 6 deste trabalho). Constatamos que a PP3 reconhece e recorre à formação para a atualização do seu fazer docente. O material proveniente de um curso torna-se um artefato de consulta e estímulo para suas criações.

Da análise, percebemos algumas semelhanças na organização dos escritórios das três professoras praticantes. Assim como no escritório da PP1, no da PP3 também só há uma mesa com o computador e a impressora. As três professoras não costumam arquivar material nos seus computadores. Observa-se que, hoje, o escritório é um espaço limitado, onde a tecnologia ocupa um lugar de mais importância, tendo em vista que os materiais impressos já estão se deslocando para outros mais distanciados daquele em que o professor circula com maior frequência. Diante da localização dos materiais impressos, podemos inferir que o professor utiliza muito mais a internet como recurso primeiro, mesmo que o material digital

pesquisado se torne impresso. Os livros e as revistas não são mais as preferências da criação das professoras. Apesar de buscarem um conteúdo para a sua formação nestes recursos, eles vão ficando para trás, guardados. Estão desaparecendo do seu trabalho docente. Isso não quer dizer que não consultem o material impresso. Mas percebe-se que ele fica em segundo plano, como uma opção “para quando precisar”, “quando a internet não funcionar”, etc. Ou no caso da PP1, conforme relatado no capítulo 6, em que ela afirma ser o livro didático uma das principais fontes de busca de referências para elaboração de seu plano de curso, além de usado com frequência nas aulas de inglês para estudo de texto e gramática.

Enfim, o processo da criação das professoras em tempos de cibercultura apresenta-se vinculado à internet, sendo este artefato cultural usado principalmente como recurso de pesquisa, com visitas esporádicas, quando necessário, aos seus baús e às suas estantes. Mas as professoras ainda não incorporaram plenamente o computador e a internet ao trabalho pedagógico, como artefato de criação. Fato compreensível porque não estão conseguindo acompanhar a velocidade da evolução e a inovação tecnológica.

b) O ESCRITÓRIO COLETIVO: A SALA DOS PROFESSORES NA ESCOLA

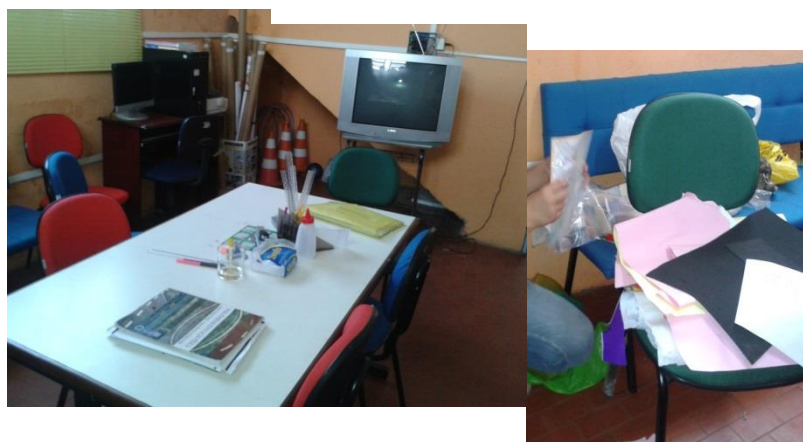
Figura 34 - Escritório coletivo



No estudo, o escritório coletivo foi identificado como a sala de professores. Esse espaço é organizado da seguinte forma: alguns armários, uma mesa grande no centro, cadeiras, um sofá, escaninhos individuais dos professores, um computador e uma TV. Apesar de pequeno, é o lugar onde os professores se reúnem durante os intervalos das aulas e para cumprir os horários destinados às Atividades Complementares (AC). Todo o material que a escola recebe fica visível e organizado em nichos etiquetados por área de conhecimento. Além disso, a coordenadora pedagógica da escola sempre comunica aos professores o que tem de novo.

Por falta de espaço na escola, parte da sala de professores é transformada em ateliê para os professores de Artes. Lá, a PP2 guardava e manuseava o material utilizado em suas criações.

Figura 35 - Sala de professores: uma parte é ateliê



Não sei como não me expulsaram da escola. Na verdade, eu sempre tive paixão por Artes, mas nunca tinha trabalhado com Artes na minha vida. Mas, nas minhas aulas de Geografia, eu sempre puxava um pouco para as Artes. Me deram esse desafio no Carlo Salerio, e eu disse: “vou enfrentar, mesmo sem nenhuma formação nessa área. [...] Professores que trabalham com Artes têm muitos por aí... Mas muitos não levam a sério. Tenho que fazer um bom trabalho, mas ainda não sei por onde começar. Foi quando comecei a juntar material. Pensava em alguma coisa, juntava. Na sala dos professores, tinha um espaço embaixo da escada que não era muito utilizado... O professor de Artes tem que ter um lugar para guardar o material, e lá não tinha. Eu vi a possibilidade de guardar meu material ali. [...] caixas, caixotes.... Os colegas riam de mim, porque eu chamava de meu ateliê. [...] a sala era muito pequena, não era um espaço adequado para trabalhar com Artes. Só que eu tinha que me virar ali. Quando tinha uma sala de aula vazia, eu corria para trabalhar nela (PP3).

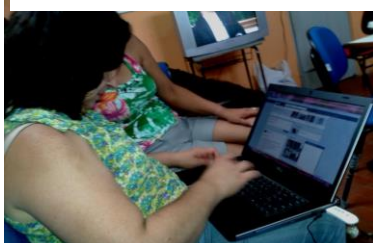
No referido escritório, mesmo que o professor não esteja fazendo alguma atividade sistematizada “dita pedagógica”, ele pode estar em um momento de reflexão e/ou dialogando com seus colegas. Nesse ínterim, nessas conversas (consigo mesmo ou com o outro), “nossa mente pode se deparar muitas vezes com alguma velha conexão que não notávamos havia muito, proporcionando aquela deliciosa sensação de serendipidade íntima: por que não pensei nisso antes?” (JOHNSON, 2011, p. 92). São nesses momentos que algumas boas ideias vão emergindo, outras vão sendo ampliadas ou até mesmo descartadas da prática docente.

A PP2 nos conta quais são os seus usos da sala do professor: um deles é para “corrigir atividades, na maioria das vezes, fazer correção de atividades. Para elaborar atividade não muito porque eu não sou muito presa a negócio de plano, eu encaminho os passos, né isso?”; outro é para dialogar com seus pares, compartilhar experiências, oferecer sugestões, entre tantas necessidades do cotidiano da profissão. Ela nos relata um momento com um de seus pares.

Ela disse: “Ah, eu levei o conceito, eu levei o conceito, botei o conceito no quadro do que é poema, e disse, agora, eu vou falar como é um poema”. Eu falei: “eu fiz diferente, eu não levo conceito pronto, eu faço com que meu aluno encontre uma resposta para o que eu estou dizendo”. [...] Eu já estou conseguindo fazer com que ela mude um pouco a atuação dela; então, a gente troca muita ideia, muita mesmo (PP2).

A PP2 valoriza as trocas para o crescimento mútuo, a reflexão entre professores, o compartilhamento dos dilemas e angústias. Ela considera esses momentos “riquíssimos”. Ela percebe que um professor pode ajudar o outro a refletir sobre suas ações, colaborar para dirimir as dificuldades encontradas na sala de aula. Ela constata que sua colega “foi se abrindo mais, mas ela me disse que ainda tem muita dificuldade em mudar. O que ela programa, não tem como ela sair dali e, se ela tentar sair, se perde toda”.

Figura 36 - PP3 interage no Facebook



Era na sala de professores que encontrávamos, com certa frequência, professores aprendendo em comunhão, partilhando seus saberes, buscando sanar dúvidas etc. A imagem mostra o momento em que a PP3 inicia sua interação no Facebook, contando com a ajuda de uma de suas colegas mais experiente nos usos das redes sociais.

É no contato com os pares que os saberes vão sendo construídos, por isso é preciso “conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas” (NÓVOA, 2002, p. 29). Concordando com o autor, consideramos que a formação deve ser encarada como um processo integrado ao cotidiano dos professores e das escolas, e não como uma intervenção à margem dos projetos profissionais e das escolas. Assim, criar condições é fundamental para que momentos como o vivido pela PP3, neste espaço, se tornem cada vez mais comuns no cotidiano escolar.

Uma das reclamações de uso da sala destinada aos professores é a interrupção frequente de alunos, pais de alunos, gestores e funcionários da escola, além de conversas entre os próprios professores que não são de interesse dos que se encontram ali, naquele momento.

Eu faço quase tudo aqui. Pelo menos, no final de semana, eu não levo nada para casa. [...] à noite, eu faço muita coisa em casa durante a semana, mas no final de semana, eu não gosto. Aí, na maioria das vezes, tem que fazer aqui, né? Aqui é meu escritório mesmo, oficial (risos). Na semana, eu ainda ousou ficar me movimentando, fazendo, procurando coisas, como você viu a bagunça lá em cima [referindo-se ao terraço da casa dela, onde ficam os livros e revistas]... Mas, no final de semana, eu esqueço. Aqui mesmo, às vezes, têm algumas interrupções, né? Eu tenho colegas que falam que não conseguem... não mesmo. Já eu, não; eu produzo mais (PP1).

Percebe-se certa dificuldade ainda no professor em trabalhar em ambientes coletivos, conforme enfatizado pela PP1 e comprovado na fala de outro professor da escola, “[...] rapaz, eu acho que em casa rende mais, sabia? Aqui, na maioria das vezes, você procura fazer, mas fica disperso” (PP4). As dificuldades, em parte, são em consequência do tempo curto que lhes é destinado, fora de sala de aula, para a realização de outras atividades do trabalho pedagógico, como planejamento, correção de atividades, estudos, entre tantas outras. Fomos habituados a levar atividades para casa, o que deveria ser realizado em horário de trabalho. Além disso, podemos afirmar que é uma questão cultural, os professores ainda mantêm a ideia de que o melhor trabalho se dá no isolamento. A perspectiva do trabalho numa dimensão interacional e em rede ainda está em processo de incorporação na vida profissional do professor.

Essas questões recebem maior ou menor grau de relevância, dependendo do professor e de suas singularidades. Salles (2008b, p. 58) constata que nos “escritórios” coletivos, “mesmo nas atividades que preveem essa convivência, sempre oferecem algum tipo de conflito e resistência, ao mesmo tempo em que são vistos como extremamente motivadores”. Enquanto uns fazem dele escritórios pessoais com usos intensos, outros não conseguem realizar ali quase nenhum tipo de trabalho.

Nas nossas análises, constatamos que na escola há limitações para os espaços de troca. Geralmente, quando acontecem, são direcionadas para planejamento, para avisos, etc. Professores de áreas diferentes, ou até da mesma área, se encontram no escritório coletivo esporadicamente. O local, que deveria ser apropriado para trocas, estudos e conversas, é subtilizado. Os encontros acontecem um dia na sala do professor, outro dia em uma atividade, etc. Não há preocupação de proporcionar momentos de troca frequentes e mais livres, deixando acontecer. Acreditamos que é nesses encontros, nas relações estabelecidas entre as ideias que circulam por ali, que coisas interessantes, às vezes até inusitadas, podem surgir.

A sala dos professores é coletiva e não tem projeto específico. De modo geral, a ideia do docente é que seja o lugar do intervalo, do descanso, do cafezinho ou para individualmente se corrigirem atividades, provas ou planejar aulas. Mesmo nessas condições, alguns professores tornam a “hora do café” um *espaçotempo* de troca.

Na perspectiva do fazer docente, o processo de criação deve ser espontâneo, livre. Mas, também deve ser pensado pela escola para possibilitar condições à criação do professor. É preciso um espaço para que os professores falem sobre si, sobre seu trabalho, que encontrem seu caminho, compartilhando e trocando dilemas, dúvidas e sugestões com seus

pares, evitando, assim, que reproduzam apenas aquilo que a diretora e a coordenadora querem ou, simplesmente, o que foi instituído.

No entanto, e de modo geral, o escritório coletivo não se constitui como um espaço de trocas, de colaboração, de discussão, o que contribuiria para a formação dos professores que ali circulam. O tipo de conversa relatado pela PP2 e a colaboração de uma colega para a aprendizagem na interação no Facebook da PP3, às vezes rende mais positivamente do que um curso de formação oferecido por uma instituição. Nessa direção, como afirma Nóvoa (2002, p. 30), “a aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional. Mas, o contrário também é verdadeiro: a concepção de espaços colectivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação”. Mas, na sociedade em rede, é preciso criar redes de colaboração no próprio espaço físico da escola.

7.1.2 OS MÓBEIS INTERNOS E EXTERNOS

O contexto da cibercultura, que vem sendo discutido ao longo dos capítulos, instaura a necessidade de reflexão e mudança na formação do professor-autor, visto que, para formar alunos-autores no contexto da cibercultura, é imprescindível o professor lançar mão de táticas/práticas para o desenvolvimento da autoria, se apropriar da mobilidade e das potencialidades do computador *offline* e *online*. Antes de tudo, é imperativo que se concretize no professor um desejo, uma necessidade e, principalmente, um sentido, como forças propulsoras da mobilização para as práticas autorais.

De acordo com as explicações de Charlot (2000), a mobilização pressupõe a ideia de movimento. O autor prefere o termo “mobilização” a “motivação”, pois mobilização implica envolver-se (“de dentro”), enquanto motivação tem origem no estímulo provocado por algo ou alguém (“de fora”). Ele explica que estes conceitos convergem, podendo-se dizer que alguém se mobiliza para alcançar um objetivo que lhe motiva e que é motivado por algo que pode mobilizá-lo, mas o termo mobilização tem a vantagem de insistir sobre a dinâmica do movimento. Assim, mobilizar-se para algo é colocar-se em movimento, engajando-se em uma determinada atividade.

Charlot sustenta que o conceito de mobilização, além da noção de movimento, remete à ideia de recursos e de móbil. Portanto, “mobilizar é “pôr recursos em movimento” e engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem boas razões para fazê-lo” (CHARLOT, 2000, p. 55). O móbil só pode ser definido por referência a uma atividade; e atividade é um conjunto de ações propulsionadas por um móbil e que visa a uma meta.

Durante a atividade, são implementadas ações para se chegar ao resultado. O móbil, que o autor distingue da meta, é o desejo que permite a satisfação e que desencadeou a atividade. Portanto, consideradas as concepções de Charlot, para o sujeito se tornar autor, é necessário uma mobilização, além da produção de sentidos, em torno do que precisa ser construído. Ao sentir-se mobilizado, o professor busca a mudança em suas práticas. A seguir, destacaremos alguns móveis que emergiram dos depoimentos das professoras. Nas conversas, sempre apareciam os desejos, as necessidades; enfim, tudo que contribua para mobilizá-las a inovar as práticas. Podemos afirmar, a partir da ótica do pensamento complexo, numa visão sistêmica, que não podemos dissociar os móveis internos dos externos. Assim, consideramos que os componentes de ambos estão interligados. Há um processo de interdependência entre eles.

a) O contexto da Cibercultura (a sociedade da informação) e o perfil dos alunos

A infinidade de informações disponíveis na internet a cada minuto e a imersão dos alunos no ciberespaço confrontam o papel e o conhecimento do professor na sala de aula, o que ele faz e o que ele deve fazer, uma vez que, em outros tempos, ele era visto como única fonte de informação sobre as questões que circulavam pelo mundo. As praticantes professoras, participantes da nossa pesquisa, vêm percebendo estarem diante de novas exigências:

Cada tempo que passa... É... Os alunos... eles tão muito assim.... insaciáveis!; eles estão sempre buscando o que eu não sei direito... Você tem que tentar chegar perto dele, né? Você tem que chegar junto, porque senão fica uma coisa defasada, fica chata (PP1).

Perfil do meu novo aluno! Não mais aquele aluno da aula expositiva oral e dialogada, o aluno do caderno em mãos, o aluno preso ao livro didático. Esse aluno praticamente não tá mais existindo. Eles não têm mais paciência de fazer leituras, em responder questionários, eles não. Eles querem falar do momento deles, é claro, com base em um texto, saindo do contexto pra o contexto deles. Mas eles não têm mais tempo de estar preso a caderno, preso a livro. Muitos vêm para a sala de aula, mesmo sabendo que o professor vai pedir o livro, com o laptop simplesmente e, no momento da aula, ele fica pedindo... “me empresta uma caneta, uma folha de papel”; “O livro, professora, eu esqueci”. Então eu estou agora atenta a esse novo aluno e eu terei também que ser essa nova mediadora (PP2).

[...] tenho que inserir cada dia mais, porque esse ano é que eu realmente estou assim botando em prática mesmo isso, na minha vida, nas minhas aulas, essa questão de tecnologia. Mas os alunos estão muito além disso aí, e a gente tem necessidade... A gente tem que inserir mesmo, porque senão a gente fica para trás. Até pra focar no conhecimento deles, focar nas coisas importantes. E a gente tem mesmo que a cada dia estar se atualizando, estar conhecendo mais (PP3).

As professoras se defrontam com um perfil de aluno, cujo pensamento não condiz com as formas de ensinar e aprender ainda presentes na escola, não condiz com o que ainda requer o sucesso escolar. Tal situação vem causando desinteresse pelas aulas expositivas e pelos textos impressos, que ainda são a base da aprendizagem e da cultura escolar.

Os desafios têm mobilizado as professoras para que se atualizem, para que tenham condição de atender às demandas dos alunos. Elas revelam o desejo de estar sempre informadas para mediar os conhecimentos do repertório de seus alunos. O sujeito cultural da educação desse tempo está imerso nas redes interativas, potencializadas pelas tecnologias da comunicação e informação, “dispositivos mediadores a partir dos quais (re)conhece o mundo; é alguém que participa do processo cultural de incorporação de outras tecnologias intelectuais somadas à oralidade e à escrita, com outros modos de relação com o conhecimento” (RAMAL, 2002, p. 192). As crianças e os jovens transitam pelo virtual, visto que, pelo celular, eles têm “acesso a todas as pessoas; por GPS, a todos os lugares; pela internet a todo o saber; circulam, então, por um espaço topológico de aproximações [...] não habitam mais o mesmo espaço” (SERRES, 2013, p. 19). Nos novos espaços de socialização de informações, os alunos já não são apenas consumidores, mas principalmente produtores de conhecimento em diferentes linguagens, se atualizam constantemente, interagem com outras pessoas e objetos técnicos, fazem várias atividades simultaneamente, imersos numa cultura da convergência (JENKINS, 2009) e da participação (SHIRKY, 2011).

b) A tomada de consciência sobre o fazer docente

A tomada de consciência, na perspectiva da qualidade, da dinâmica do fazer docente, além do desejo de pertença no mundo atual, impulsiona as professoras para a renovação no trabalho pedagógico.

[...] a gente precisa estar atendida o tempo todo para o novo, não pode *ficar fazendo sempre as mesmas práticas (PPI)*.

Eu comentei com você que eu estava sentindo as minhas aulas monótonas, totalmente desmotivadoras: alunos dormindo na cadeira, alunos sem fazer a atividade, aquilo me incomodou muito e acho que foi a partir daí que a fala do professor⁹³ na videoconferência [promovida pelo IAT, vinculada ao GESTAR] me inquietou. Naquele momento, eu descobri o porquê daquelas aulas tão desmotivadoras, por mais que eu tentasse ser animadora, porque, o professor é isso aí, é um animador. Eu não estava funcionando. Um aluno disse que a minha voz... “professora, eu estou com sono, a sua voz é muito

⁹³ A PP2 não lembrou o nome do professor conferencista.

suave”. Aí eu falei – será que é a minha voz ou a minha postura? Ou é a minha aula? Ou é a minha leitura? Ou são os meus argumentos, os meus comentários? Eu comecei a me atentar. [...] Sutilmente, eles tão cobrando uma nova postura, uma nova atuação em sala de aula, de todos nós, inclusive de Língua Portuguesa, que é uma disciplina que não é só escrever, é ler, escrever e produzir, não é? E agora, esse momento que eles estão vendo, essa nova... uma nova roupagem na sala, eles estão, realmente, participando (PP2).

Eu, todo tempo, enquanto professora, eu sempre tentei nas minhas aulas trazer coisas novas. Eu sou uma professora que fica angustiada quando não consegue dar uma aula legal. Quando eu cheguei aqui na escola, por exemplo, no início de 2011, em que a maior parte da minha carga horária era com a disciplina de artes, e eu não estava conseguindo desenvolver os trabalhos com artes, eu chorava muito. [...] Até que depois de um tempo, dois meses mais ou menos, eu já fui conseguindo conquistar os alunos e realizar alguns trabalhos. Eu sempre procurei fazer trabalhos diferentes e legais em sala. Mas assim, com a questão das tecnologias, a gente consegue fazer outras coisas e até coisas que a gente nem conhecia. Então, assim, mudou muito também. Me ajudou muito nas minhas aulas e nos meus trabalhos[...] (PP3).

Nas falas das professoras, fica registrada a percepção de que o trabalho educacional deve ser dinâmico, atualizado, articulado, contextualizado. Elas conseguem apresentar a tomada de consciência de que a tecnologia, independente de suas vontades e dificuldades, faz parte da cultura atual e, como tal, é preciso ser incorporada no fazer docente. O desejo de atrair a atenção dos alunos, de mobilizá-los para aprender, tem desafiado as praticantes professoras a buscar metodologias mais condizentes com formas de ensinar e aprender, consonantes com o contexto da cibercultura.

Nesse sentido, Bonilla (2005, p. 79) ressalta que o fato de os alunos “não gostarem de receber conceitos prontos, ou de que os professores falem muito, significa que enquanto o professor está falando o aluno necessita estar calado, escutando, e ainda mais, sentado e executando atividades designadas pelo professor”. As situações relatadas pelas professoras acontecem porque os alunos querem participar, interagir, ser coautores da aula. A constatação nos leva a considerar também a importância “de o professor ser criativo, fazer uso de diferentes linguagens, para que o aluno sintá-se instigado, pelo desconhecido, surpreendido pelo novo. Esse dinamismo é que dá vida à sala de aula” (BONILLA, 2005, p. 79). E essa dinâmica gera o movimento de transformação, tanto do aluno, quanto do professor; conseqüentemente transformando a relação “sala de aula = monotonia”.

c) A resposta dos alunos

As professoras afirmam que as mudanças de postura diante dos alunos, do professor

que não sabe tudo e que está disposto a também aprender com eles, assim como as inovações que vêm acontecendo em suas práticas, causaram uma maior interação entre eles e uma maior participação dos alunos nas atividades na sala de aula, respondendo positivamente as suas proposições.

[...] no dia do recital [referindo-se ao café-literário], que foi o melhor momento da oitava até agora, o melhor momento... Eu demorei a conciliar o sono, lembrando... assim, vendo cada carinha, levantando, Liandra se escondendo pra não falar, eu lembrando... depois eu fui dormir; porque, realmente, é muito gratificante você ver o resultado de um trabalho em conjunto, não é isso? Por que eu não fiz sozinha, eu não fiz sozinha (PP2).

E assim, a gente vê assim a participação deles [refere-se aos seus alunos], o interesse. Quando eu cheguei na escola aqui como professora de Artes, eu percebi, assim, que eles estavam muito desmotivados e que não acreditavam na disciplina Artes, não valorizavam; [...]quando eu lancei algumas coisas que eles abraçaram, que eles gostaram, que eles queriam mais, aí me motivou a buscar mais assim, eu me senti na responsabilidade de conhecer mais pra trazer pra eles. [...] Eu fiz esse texto num momento de empolgação sobre o conteúdo. Eu estava muito feliz porque estava dando certo o trabalho na sala de aula; e eu fiz com o objetivo também deles conhecerem mais, sintetizar aí algumas coisas; mostrar prá eles a questão da autoria, né? Assim, essa semana, depois que nós fechamos o trabalho, mostramos pra eles, assim, que nós somos capazes de escrever. A gente não tem que se prender ao que está escrito, só; que a gente tem capacidade, que eles também têm capacidade de escrever sobre o que eles aprenderam, mas, que eles têm que começar. Então, assim, mostrei prá eles ali os aspectos que a gente já tinha trabalhado em sala de aula. [...] Estava num momento de paixão, eu estava apaixonada. Eu, assim, eu tive medo de não dar certo o projeto. Aí quando eu vi que tava dando certo, comecei a escrever; escrevi pra mim mesmo. Aí, depois, eu vi que podia postar, né? (PP3).

Percebe-se que a resposta do aluno as mobiliza. O fato de começarem “a abraçar” as proposições das professoras, a se interessarem mais pelas aulas, muda a relação entre eles. A PP3, diante da resposta positiva dos alunos ao trabalho proposto, conseguiu se autorizar e produzir um texto, o que era muito difícil para ela. Podemos inferir que as professoras têm consciência de que fizeram algo que mobilizou os alunos e, na mobilização, elas também se mobilizam, fortalecem e se abrem para outras criações. É um círculo que se dá na relação professor-aluno-professor, em contínuo movimento.

d) O reconhecimento/valorização pelo trabalho realizado

As PP1 e PP3 relatam a importância da formadora-pesquisadora, ao acompanhá-las no desenvolvimento de suas ações na sala de aula, o que representava para elas o reconhecimento e a valorização do trabalho desenvolvido.

A gente faz as coisas assim tão naturalmente, coisas simples, que a gente nem dá tanta importância. A gente sempre acha que aquilo que é feito por

outra pessoa é mais valorizado, que são mais vistos por outras pessoas. E as vezes que você está na sua naturalidade, é quando aparece alguém que tem um olhar que valoriza. A gente gosta de ver a função da gente ser valorizada, que o que a gente faz não é besteira, que não está desproporcional para a série. Tem coisas que a gente nem dá valor, nem percebe. Quando chega alguém como você que elogia, nós ficamos mais estimulados para fazer aquilo que já fazia e faço, e até criar outras coisas, né? (PP1).

Ah, olhe só: eu acho que a gente fazer o trabalho e ser reconhecido não tem nada melhor, né? A escola aqui, ela, assim, tem reconhecido meu trabalho como o de outros professores também, mas assim, uma coisa que me mobilizou muito foi... eu tava trabalhando no nono ano com o projeto Sertões e, por coincidência, Maristela chegou nesse dia e perguntou se podia assistir a aula, aí eu disse que sim; e ela ficou encantada com o trabalho que eu tava fazendo, deixou minha auto-estima lá em cima e, assim... isso me mobilizou... A partir daí, sabe... A gente tá fazendo um trabalho e a pessoa, assim, valorizar o seu trabalho, acreditar no seu trabalho e ver que a pessoa tá, assim, com os olhos brilhando com aquilo ali; gente, você fica... Eu fiquei comovida, e isso me ajudou demais. A partir daí, eu dei seguimento a esse trabalho, e acabei produzindo um texto. Eu não tenho o hábito de produzir assim, de publicar um texto, só agora. Eu escrevo alguma coisa que perde por lá mesmo e, assim, nesse dia... eu fiquei tão feliz, a auto-estima lá em cima que eu acabei produzindo um texto, né? O texto "As Cores do Sertão" que foi tudo mesmo com base naquele momento, aproveitei aquele momento e escrevi: numa noite só, eu cheguei em casa, comecei a escrever, a escrever, escrever. Então, assim, acho que me mobilizou muito assim, a valorização do meu trabalho por Maristela (PP3).

O depoimento das PP1 e da PP3 rompe com a questão social de que a valorização é vista pelos professores só pelo lado salarial. Elas percebem muito mais o quanto é importante a valorização do seu fazer, é um sentimento da pessoa do professor, e muito menos o reconhecimento do profissional que ele é para sociedade. Ele não fica inibido de demonstrar o que fez. E, assim, deixa de ser aquele trabalho individual para ser um produto que sai da sala de aula. Há uma necessidade de que o outro veja a sua obra.

As narrativas nos fez constatar que o reconhecimento e a valorização do seu trabalho aumentam a autoestima, mobilizando-as, colocando-lhes em movimento para a realização do trabalho pedagógico. As professoras precisam do olhar externo que as ajude a enxergar o que vêm realizando, a refletir sobre as metodologias que vão sendo incorporadas no fazer docente, para, então, tomar consciência das próprias criações. No caso da PP3, com o incentivo e a resposta favorável dos alunos ao seu trabalho, como relatado anteriormente, ela realiza o desejo de produzir e publicar um texto a partir de um conteúdo curricular, para ser inserido nas atividades com os alunos.

e) A formação para uso da tecnologia

A falta de familiarização dos professores com as tecnologias é um dos fatores que dificulta a inserção dos artefatos culturais no cotidiano da escola. No momento em que se inicia um trabalho de formação mais pontual, os professores começam a descobrir outras possibilidades para o fazer docente e se mobilizam para inserir as tecnologias.

Eu acho que [a formação] mudou a mentalidade dos professores, mesmo aqueles que não estavam inclusos nessa formação. Eu acho que chega um momento que eles caem na real, eles percebem que os alunos necessitam, eles pedem, eles querem usar as tecnologias! Porque ver o outro professor usando, não deixa de causar incomodo, e eles percebem isso! Podem até não falar, mas percebem! [...] Pretendo [aproveitar as atividades desenvolvidas a partir das ações de formação], e até aprimorar mais e tentar melhorar né? (PP1).

A partir de agora, eu não serei mais a mesma e nem as minhas aulas também. Eu aprendi muito e vi o quanto um conteúdo pode ser extrapolado. Eu extrapolava de uma outra forma: era colagem, era dramatização, agora hoje não... eu posso trazer para outros momentos com o trabalho virtual. Eu acho [que é importante para o trabalho docente], agora sim, agora eu acho. Mas antes [da formação, não. Antes eu via [o computador] como um brinquedo a mais na sala de aula para o aluno, além do aparelho celular. [...] Tudo que eu consegui aprender, e consegui guardar, eu quero utilizar. Não vou usar tudo de vez, mas à medida que estiver trabalhando, não quero mais perder isso. Eu quero levar isso para minha prática em 2013, 2014... para sempre. Porque eu acho que só tem coisas boas, e a gente tem que aproveitar mesmo, e o professor está aqui para procurar crescer. Nós não podemos nos acomodar, a gente precisa sempre... precisa buscar coisas novas, e o UCA trouxe muitas coisas novas. Inclusive, o meu rascunho para o planejamento deste ano agora, ele vai ser todo modificado. Eu gostaria de mostrar a você, antes de entregar para a direção da escola, porque eu já estou inserida, total e absoluta, nesse contexto virtual. Total e absoluta, as minhas aulas nunca mais serão as mesmas (PP2).

Considerando as falas das professoras, concordando com Nóvoa (2011), podemos constatar que os programas de formação contínua, pautado nos modelos estruturantes, têm se revelado inúteis, pois a maioria deles não consegue mexer com o trabalho pedagógico. Quando investimos “na construção de redes de trabalho colectivo que sejam suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional” (p. 23), dando visibilidade aos projetos da escola e aos projetos da pessoa e do profissional professor, se aproximando dos desejos desses praticantes e da realidade escolar, dos problemas sentidos por eles, desperta no professor um sentimento de pertença e de identidade profissional. Essa rede de colaboração na formação contribui para que os professores se apropriem dos processos de mudança e sintam-se mobilizados para a realização de práticas concretas de intervenção.

Consideramos que “em formação é preciso entender que a emoção coloca o sujeito em movimento e o impulsiona para a ação” (MACEDO, 2010, p. 129).

7.1.3. Redes líquidas de colaboração: *saberesfazeres, pessoas e ideias*

Conforme Johnson (2011), nos ambientes densamente povoados, e abertos a novas ideias, diferentes formas de colaboração são possíveis. Quando há um “transbordamento de informações” (JOHNSON, 2011, p. 48), quando circula um maior número de informações, contribui-se para, ou potencializa-se, o desenvolvimento de boas ideias. Conseguimos vislumbrar essa constatação na escola da pesquisa, pois sentimos que no momento que esta escola passou a ser frequentada por pessoas que não faziam parte do seu quadro de funcionários (formadores UFBA, NTE, alunos da UESC), e que passaram, de uma certa forma, a fazer parte, formando uma rede líquida (JOHNSON, 2011) de colaboração; seja presencialmente ou através de ambientes virtuais, um maior número de ideias começaram a circular, potencializando novas criações.

Na escola Carlo Salerio, percebemos não só a abertura para a entrada de colaboradores externos – sejam pessoas no próprio espaço físico ou na rede, ou objetos sociotécnicos – mas, também, a abertura para a colaboração dos funcionários administrativos, da coordenadora pedagógica e dos alunos, no tocante à inovação no trabalho pedagógico do professor. Nas falas das PP1 e PP3, percebemos que com as sugestões da formadora-pesquisadora, foi possível incorporar novas atividades ao seu trabalho.

[...] eles produziram um diálogo em inglês, foi até engraçado, foi uma dica [da formadora]. Eles pegaram um texto pequeno e começaram a se passar por aquele personagem, dizer as falas daqueles personagens. Foi engraçado porque uns quiseram fazer, outros ficaram curtindo, porque alguns falavam errado. Isso foi com a sexta série. E depois no reunimos, gravamos isso no pen drive. Além da produção disso tudo, o mais interessante foi quando nos reunimos para ouvir aquelas produções, aí que foi mais interessante ainda. Porque a ideia era trabalhar o diálogo e depois trabalhar esse mesmo diálogo para melhorar o vocabulário com outros materiais. Porque primeiro foi feito o diálogo do livro, depois eles iriam trazer o diálogo para ampliar o vocabulário, acrescentando outras palavras, e o interessante é eles ouvirem as produções e falas deles. [...] Tem uma atividade mesmo, que agora estou vendo se ainda há tempo, que é essa questão da construção da historinha em quadrinho. Mas eu acho que uma proposta seria essa, continuar com a formação em serviço, ter uma pessoa aqui acompanhando esse processo, por exemplo: essa pessoa fizesse o que vocês têm feito, chegar perto do professor e perguntar: professora, você gostaria de aplicar alguma coisa assim? Então vou agendar tal dia para a gente trabalhar juntas. Que dia você quer que agende? Ou seja, seria algo que não deixaria a gente a ver navios! (PP1).

Esse ano [2012] eu achei assim, muito bom, porque foi a prática do professor, foram as orientações de vocês, da gente pedir ajuda a vocês de como utilizar em sala de aula. Muitas das vezes a gente planejava um trabalho e não sabia como utilizar o UCA, e nesse ano foi diferente, porque a gente pedia ajuda para vocês e estavam ali prontas para ajudar, e assim, isso foi muito bom (PP3).

Nas falas das professoras, percebe-se que a presença da formadora-pesquisadora, além de abrir um leque de possibilidade para o seu fazer, lhes dá segurança para pôr as novas ideias em prática. A PP1, por exemplo, avança nas práticas habituais de usos das TIC – antes apenas utilizadas para pesquisa – considerando os alunos como consumidores de informação, e passa a ter o desejo de usar a tecnologia para formá-los na perspectiva da criação, transformando-os de receptores em autores de conteúdos.

Assim, consideramos essencial que as reflexões e a formação para uso da tecnologia como fundamento, e não apenas como recurso, sejam incorporadas nos *espaçostempos* formativos dos professores oferecidos pelas instituições (universidades e núcleos de tecnologia educacional), tanto no contexto da escola, quanto em outros espaços físicos e virtuais. Isolados em suas escolas, os professores não vão sozinhos vislumbrar outras possibilidades, incorporando as tecnologias em seu trabalho como um artefato cultural, que oferece novas formas de comunicar, pensar, aprender, construir conhecimento, para além do uso instrumental; visto que foi esta a abordagem presente em seu percurso de formação, em decorrência das concepções e práticas das políticas públicas.

Para mediar o processo de ensino e aprendizagem entre os espaços híbridos (o presencial e o virtual), o professor precisa de saberes que não pertencem às práticas cotidianas tradicionais. Pesquisas – como a dissertação Saberes Docentes em Ambientes Virtuais de Aprendizagem, de Socorro Pereira (2008) – revelam um conjunto de saberes essenciais para a atuação em educação online, entre eles: mediação pedagógica, interatividade, colaboração e saberes tecnológicos. As praticantes professoras da pesquisa sinalizam que tais saberes ainda estão em construção, ao afirmarem:

Ele [o professor] não deve só saber o manejo da máquina, né? [...] ele tem que saber a direção que ele vai tomar; ele que tem que ter a inteligência, o discernimento, a ideia, a organização... mesmo que... Dentro dessa ideia é... são várias ideias de pessoas diferentes... Além, é claro, pra jogar isso tudo na habilidade de mexer no computador. É isso! Saber um direcionamento. Saber o que é que eu quero fazer junto com a máquina. Que não adianta dizer: “ah! eu tô lá no facebook”. Mas, assim, vai trabalhar o que dentro dele? Com ele? É nesse sentido. Porque tem gente que te fala assim: “ah, eu vou trabalhar a Matemática, a adição. Ah, vou usar o computador!”. Sim, mas o quê disso aí? Como? Não adianta ele dizer que tá usando. Mas e a direção? Será que tá correto? Será que tá bom...? (PP1).

Primeiro, conhecer o conteúdo. Você tem de conhecer, porque você tem que ter conhecimento da sua prática. Quando você conhece, você sabe. Quando você sabe, você transmite a alguém. Você tem que saber o que você está fazendo, para que está fazendo e como... E também você tem que saber mediar, seja no espaço físico ou no virtual. Você tem que ter caminhos para conduzir o outro, porque se você não tiver... Eu, no momento, ainda não tenho caminhos para mediar meu aluno no aprendizado virtual, porque eu não tenho como mediá-lo na condução da máquina. Agora, eu posso assim, dizer, “você vai fazer desse jeito, daquele outro”, para minha prática, agora para prática na atualidade. Eu tô me referindo a conduzir a máquina, quais os caminhos. Eles me chamaram, deu um erro ali, eu não soube como... O pedagógico, eu desenvolvo. [o professor]tem que me aceitar nesse novo contexto de educação e de sociedade. Ele tem que sentir que se ele não se inserir nesse novo contexto, ele vai perder um espaço em sala de aula e na vida social também. Eu acho que esses dois aí, ele tem que se aceitar como um novo indivíduo nesse novo contexto. Ou ele se aceita ou vai ficar ultrapassado. Precisa ter o domínio, o domínio tecnológico. [além disso, precisa aprender] uma nova linguagem, né? Fazer uma adequação do meu vocabulário, da escrita, não é isso? Deixar de ter um polimento. (PP2).

O professor tem que estar acompanhando, não é assim, passar a pesquisa e pronto, não. É um trabalho que tem que ter o acompanhamento do professor, né, tem que mediar isso aí. Porque se deixar, eles vão entrando em qualquer espaço aí e pegando qualquer coisa; então, tem que ter essa mediação do professor, essa orientação (PP3).

Por muitos anos, a PP2 lecionou em turmas de ensino médio em um contexto cuja tecnologia não era um artefato que fazia parte nem do cotidiano da escola, nem da vida pessoal dos alunos. Ao iniciar seu trabalho na escola Carlo Salerio, ela se deparou com uma realidade e um perfil de alunos totalmente diferentes ao que estava habituada, causando certo desconforto e abalo nos saberes já consolidados em seu fazer docente. Assim, apesar de reconhecer a imersão dos alunos nos ambientes virtuais e valorizar a desenvoltura deles com as tecnologias, considerava, a princípio, algo que complicava as suas aulas. A partir do momento em que conseguiu entender o significado da tecnologia – não apenas como um instrumento de trabalho, mas artefato da cultura, e que, portanto, precisa ser assimilado pela escola – mudou o pensamento.

Eu acho positiva essa inserção do aluno na tecnologia e também no ambiente virtual. O positivo é que o aluno está mais voltado para o ambiente virtual. Ponto negativo, é eu não ter essa habilidade de trabalhar e preparar as minhas aulas voltadas para essa nova modalidade de trabalho. Eu achava que o laptop atrapalhava as aulas, porque o aluno não tinha nenhum interesse, a gente estava ali dando a aula expositiva, mesmo com essa parte introdutória que eu faço, mas eles não gostavam, eles não se prendiam. Eu estava falando e o laptop ligado, e esse procedimento, às vezes, me irritava muito; e eu comecei a atribuir isso ao uso do laptop, a inserção do programa UCA na escola. Mas, depois, quando eu fui me alfabetizar, fui procurar o NTE, eu comecei a perceber que era eu que estava precisando me inserir nesse novo contexto. A partir do momento que

eu comecei a compreender qual era a proposta de trabalho, eu não vi mais o programa, o aparelho na sala de aula como algo que estava realmente atrapalhando as minhas aulas. E hoje, eu acho excelente (PP2).

Observa-se que o que influenciava o pensamento negativo da professora, quanto à inserção do computador na sala de aula, era a necessidade de construção de novos saberes. Conforme Tardif (2002), os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois

são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação. Essa dimensão temporal decorre do fato de que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações [...] (TARDIF, 2002, P. 58).

As situações de trabalho não podem ser pensadas e resolvidas apenas segundo um modelo aplicacionista de saberes pré-concebidos, na lógica da racionalidade técnica, seguindo técnicas e teorias construídas por especialistas. As situações específicas exigem que o profissional professor, como ressalta Tardif (2002, p. 58), desenvolva progressivamente saberes gerados e baseados no processo de trabalho, o que exige, entre outros fatores, tempo, prática, experiência e hábito.

Mesmo ensinando a mesma disciplina, conforme constata Tardif (2002), a mudança do professor representa toda uma adaptação, porque nenhuma série tem as mesmas características da outra. Portanto, na mudança, “há um esforço a ser feito para reorganizar os conteúdos, adaptar a matéria e torná-la interessante” (p. 92), para atender ao perfil dos novos alunos, pois uma turma do ensino médio não é igual a uma do ensino fundamental. Ainda segundo o autor, é uma questão de atitude e de adaptação à linguagem, visto que cada faixa etária tem suas próprias características, não podendo o professor desconsiderá-las no processo de ensino e aprendizagem.

Os saberes do professor são mobilizados e empregados nas interações diárias da escola, “saberes esses que dela provêm, de uma maneira ou de outra, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias” (TARDIF, 2002, P.58).

Para esses novos saberes, se fez necessária uma rede de colaboração na escola. Para a inserção das tecnologias digitais nas práticas, a construção colaborativa entre professores e professores e entre professores e alunos foi fundamental. Todos passaram a se ajudar mutuamente e a produzir coletivamente, dada a necessidade de estabelecer parcerias em decorrência das dificuldades no uso de tais tecnologias. As professoras nos contam como conseguiram ajuda para inovar as suas práticas, inserindo as tecnologias digitais no trabalho

pedagógico.

Consegui muitos [colaboradores]. E também a partir do momento que apareceu a monitoria, aí eu comecei a solicitar os alunos, orientada por você [formadora UFBA] e por Maristela que eu poderia chamá-los para poder ajudá-los, eu comecei a fazer. Então, eu comecei a extrapolar; como o trabalho dos vídeos mesmo, das biografias sugeridos por você e, também, o trabalho de habitação pelos monitores. Peço ajuda! A um, aos colegas, aos universitários, de quem tiver por perto. Encontrei muitos [colaboradores]. [PP10, PP5 e PP4] também. Converso muito com ele. Nós trocamos muitas ideias porque ele já é bem avançado e, aí, ele me dá algumas ideias, como... a depender, assim, do meu limite, eu não avançava. Eu ia mais para a minha prática que era escrita, a produção escrita e a oralidade em sala de aula. Eu não extrapolava para o objetivo do PROUCA (PP2).

Eu gosto muito de conversar com [PP4]. Eu acho [PP4] muito centrado, sabido (risos). E além de tudo ele é paciente, porque às vezes a gente não entende assim rápido, e ele ajuda muito. Eu também sento com [PP5], ela incentiva muito, diz: não [PP1], vamos ver com [meu filho], vou pedir a [a ele] para me ensinar e eu passo para você. [...] como fazer determinada atividade. Essa coisa mesmo do blog, isso não foi fácil. A gente programar as atividade para depois ter que colocar no blog. Todos tinham muitas dificuldades, do tipo: posta como? Faz como? E como é que colocamos as fotos? Tudo isso! Isso é troca o dia todo (PP1).

Nesse momento, “alunos e professores *aprenderam ensinar* uns com os outros, desestabilizando configurações hegemônicas nas relações poder/saber” (SOARES; SANTOS, 2011, p. 318). O fato de os alunos conhecerem as possibilidades, tanto dos recursos dos computadores quanto dos laptops, e as potencialidades do Facebook ou de outros ambientes da internet, não intimidou as professoras; pelo contrário, era a eles que todas elas recorriam para solicitar ajuda nos momentos de dificuldade, conforme expresso pela PP1:

[...] eu aprendi mais junto com eles do que eu para ensinar. Eu não tenho muita prática, nem com UCA, e para falar a verdade nem com o computador em si. Não adianta dizer que é por causa dessa questão do tempo, porque quando você se interessa, você tem tempo para tudo. A questão são as prioridades, às vezes você coloca outras na frente e vai deixando aquilo passar. Mas tem dificuldades, sim; e, na maioria das vezes, são eles quem comandam a aula. E, com isso, vão surgindo os monitores – alunos que se dispõem a ajudar aqueles que têm algumas dificuldades. [...] Eu fico até alegre porque eu vejo que a coisa não está tão sobrecarregada em mim. É tão bom quando uma coisa não só depende de você! Eu não sou egoísta nesse sentido, não! Em somente eu querer fazer e querer acontecer. Deixe que os outros também se desenvolvam, não é? É tão bom, isso em todos os aspectos de nossa vida. Eu não tive filho, mas eu acho que para quem tem, é tão bom você ver seu filho caminhando por ele mesmo, e você está ali só cercando, mas é ele quem toma as iniciativas (PP1).

As crianças e os jovens são mais familiarizados e têm mais habilidade com as tecnologias. Por isso, os adultos solicitam, a todo o momento, auxílio a eles; seja no manuseio do computador ou do celular, seja a respeito de qualquer assunto relacionado a esses artefatos.

Como afirma Tapscott (1999), pela primeira vez na civilização, as crianças e os jovens estão ensinando aos mais velhos. Tal fenômeno é denominado pelo autor, como “hierarquia do conhecimento invertida”, o que, conseqüentemente, altera a relação entre ambos. Bonilla (2005, p. 88) sublinha que essa mesma dinâmica é estabelecida entre alunos e professores. E que os professores já vêm compreendendo que não são mais os únicos detentores do saber e que têm bastante a trocar, a aprender, ao mesmo tempo em que os jovens precisam de espaço para criar, de liberdade para explorar, de se manifestar.

Apesar de já terem utilizado as tecnologias em sala de aula em alguns momentos, geralmente apenas para pesquisa, os professores reclamam que os alunos não se envolvem. Ainda segundo a autora, a falta de participação sinaliza que as práticas pedagógicas “não estão conseguindo envolver as características dos seus alunos, nem das tecnologias, nem das linguagens contemporâneas”. Bonilla (2005) alerta que a escola precisa se esforçar para entender como esses jovens se relacionam, seus desejos, limitações e potencialidades. Eles indicam novas possibilidades e metodologias para serem incorporadas no processo de ensino e aprendizagem.

7.2 A REDE DA CRIAÇÃO: O ETERNO ESTADO DE INACABAMENTO

Todo percurso criativo, conforme Salles (2011), quando observado sob a ótica de sua continuidade, “coloca os gestos criadores em uma cadeia de relações, formando uma rede de operações estreitamente ligadas. O ato criador aparece desse modo, como um processo inferencial” (p. 94). A autora afirma que a inferência acontece na medida em que toda ação, que dá forma aos sistemas ou aos “mundos” novos, está relacionada a outras que possuem o mesmo grau de importância, quando se pensa a rede como um todo. Qualquer movimento está atrelado aos demais e, cada um deles, tem um significado no momento do estabelecimento de nexos.

Nas conversas com as professoras, além da observação de suas práticas, a todo momento houve a tentativa de se buscar elementos que dessem pistas do processo de criação no cotidiano da escola, desde o planejamento até a materialização de seu pensamento na sala de aula. Conseguimos perceber os procedimentos e os recursos utilizados por elas e como o pensamento ia se materializando no fazer docente. A PP2 nos conta como é que seu pensamento criativo vai se desenrolando no decorrer das ações de sala de aula:

Eu preparo, claro, eu tenho meus passos, eu sigo o programa, o Planejamento! Tenho que seguir porque na hora que eu for fazer o A.C. eu

tenho que casar o que eu planejei com o que eu estou fazendo no meu dia-a-dia. [...] Mas, eu não sou muito presa não, pela questão da abertura que eu dou ao aluno de encaminhar a minha aula... A “nossa” aula porque não é minha só! [...] se for o conteúdo do livro, eu digo o assunto e onde é que nós vamos estudar o conteúdo. Então, a partir daí, eu já vou para a questão do levantamento prévio, da provocação: alguém já viu esse conteúdo, alguma dessas palavras em algum lugar? Aí, aquele: “ah, já vi, em tal lugar”, “nunca vi”; terê e por aí vai... “Ah, professora, estava lendo um livro, nosso livro, ah, o livro do meu irmão... Ah, professora, o ano passado meu irmão, que era seu aluno, estudou esse assunto e eu também estudei com ele”. E, daí, a aula flui; tem dias que ninguém fala nada... (PP2).

A narrativa da professora mostra que a sua criação, apesar de ter uma proposta inicial, não segue um planejamento fechado, com regras pré-estabelecidas, que a aula vai sendo elaborada no movimento gerado pela turma, a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, processo semelhante ao da PP3, conforme explícito a seguir:

Inicialmente, tem o planejamento feito na escola no início do ano com o grupo e, dali, sai o documento, os planejamentos. Tem como base os conteúdos oficiais. Mas o professor tem liberdade pra ir se adaptando no decorrer da unidade, de acordo com a necessidade da turma. E começa aí. Só que assim, o professor, ele... às vezes, até muita gente critica o professor “ah o professor não planeja! Mas não é o meu caso, e nem é o caso da maioria. Mas, na verdade, o professor planeja a cada instante. O professor planeja não é só no momento que está com o caderno na mão, com o material ali. O professor, principalmente aquele professor que é apaixonado pelo que faz, em tudo ele vê uma oportunidade no dia-a-dia, assim, em tudo ele tá vendo uma possibilidade de aplicar em suas aulas. E o processo de planejamento é assim, eu sei com o que eu vou trabalhar, com o que eu uso. Na minha escola que eu tenho que trabalhar. E também tem conteúdos que surgem ali, na sala, de acordo com a necessidade dos alunos (PP3).

O que fica implícito nas narrativas das duas professoras é que, apesar de reconhecerem a importância do planejamento e de terem consciência dos conteúdos obrigatórios em cada série (tomando como referência o documento oficial a que a PP3 se refere – as orientações curriculares ofertadas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia)⁹⁴, é na ação que elas refletem as demandas de formação de seus alunos; e lançam mão dos conteúdos formais e/ou informais e também criam seus etnométodos e táticas, “descobrimo saídas, inventando e experimentando novas soluções e adaptando-se constantemente” (WOODS, 1995).

Acompanhar o processo de criação de um professor no cotidiano da escola nos permite perceber ações planejadas inicialmente, recebendo ajustes dia após dia, como podemos observar na fala da PP2:

O Café Literário já era uma atividade que eu realizava em duas outras

⁹⁴ Disponíveis em: < <http://escolas.educacao.ba.gov.br/ensino-fundamental> >

instituições de ensino, e teve início em um bate-papo “informal” com o nome de Café com Poetas. A dinâmica foi a seguinte: formação de equipes, sorteio com os nomes dos poetas, pesquisa na internet, e estudo, ensaios, caracterização, cenário, café e roda de bate-papo. Na roda de bate-papo, as equipes se apresentavam em nome do poeta. Exemplo: Cecília Meireles e Drummond. Nesse momento, eles trocavam ideias, falavam de suas vidas ou liam trechos de poemas e outras obras, e, assim, a interação continuava e todas as equipes participavam. O resultado foi fantástico. Anos depois, na rede estadual, no ensino médio, a mesma atividade teve outro direcionamento, seguindo algumas metodologias do Café com Poetas e com o objetivo de contemplar o estudo de poema, poesia em literatura brasileira, agora com o nome de Recital, tornou-se ponto de culminância em todas as turmas do 2º e 3º ano. Era um desfile, até terno e gravata se viam na sala. Depois, na entrada da secretaria eram expostas as fotos com trechos de poesias e poemas. Atualmente, de volta ao ensino fundamental, a ideia renasceu para complementar o estudo de poema e poesia, com o nome de Café Literário, aqui na Escola Carlo Salerio, com a turma do 9º ano, que teve início com ...pesquisa na internet, utilizando o UCA. O resultado já era mais ou menos esperado, por se tratar de uma turma que não é muito de exposições orais. Mas, surpreenderam-me a tal ponto que um dos alunos, tímido, daqueles que escolhe o seu canto e de lá não sai para nada, declamou o poema “José”, se locomovendo em toda a sala, encarando a todos e dirigindo-se a cada pessoa que estava na sala. Olha, foi emocionante avaliar o interesse, a participação e empenho, foi muito gratificante... todos participaram, leram, declamaram. Engasgaram nas palavras, como eles próprios dizem, mas fizeram, e é isso que faz com que o professor encontre objetivo para as suas ideias e sentido de continuidade. Por fim, os alunos escolheram trechos das poesias recitadas, postaram no Facebook, cada um no seu próprio espaço, deixando, também, junto com o trecho, um comentário. Além de comentar os trechos deixados pelos colegas (PP2).

No relato da PP2, que registra o ponto final de uma aula, há, ao mesmo tempo, pontos satisfatórios e outros menos, os quais, em outros contextos, sofrem modificações. Seguindo essa linha de raciocínio, nada nos permite ter a certeza de como seria essa mesma aula em outra turma, em outro momento. Assim, como Morin (2000, p. 39) afirma, que “uma teoria científica tem sempre incerteza, ainda que ela possa fundar-se em dados que possam ser certos”, o professor também lida com um processo que não permite a exatidão do que pode ocorrer diante de um contexto de sala de aula, que vive em eterno estado de inacabamento, incertezas, imprevisibilidade e mutabilidade. Na incompletude do processo, alguns elementos (recursos, metodologias, etc.) se mantêm, a partir da inter-relação com outros, emergindo novas práticas, potencializando outras criações.

Dessa forma, podemos observar que uma ação em uma determinada turma se completa com um evento que aconteceu em outra; que um problema, uma dúvida ou uma dificuldade de um professor, pode ser resolvido através de uma leitura, de uma conversa com o coordenador pedagógico ou com seus pares, ou até mesmo com os próprios alunos.

Na perspectiva da crítica de percurso, como afirma Salles (2008b, p. 22), essa visão do processo de criação nos coloca no campo relacional, não podendo isolar os seus componentes, e, sim, contextualizá-los, ativando as relações que o mantém como sistema complexo.

Esse movimento dinâmico, conforme nos mostra a autora, organiza-se em intenções, desejos e acasos que direcionam para construções de obras que, ao mesmo tempo em que têm um rumo, caminham para um estado de incerteza e imprecisões. O desenvolvimento do processo, na busca de algo a ser descoberto, vai conduzindo à tomada de decisões, possibilidades que determinadas ações ocorram. Nesse percurso, segundo Salles (2008b), as intenções se cruzam com os acasos e os imprevistos, que terminam por potencializar novos rumos, construindo novas obras, admitindo-se que outras seriam possíveis, a partir do que podemos concluir que mais de uma alternativa pode satisfazer as intencionalidades do professor.

Devido à flexibilidade do percurso criador diante das incertezas, e da não garantia de melhores práticas, há um permanente movimento de idas e vindas, adequações, avaliações, reaproveitamentos, rejeições. A fala da professora PP2 nos mostra um dos momentos em que avalia uma de suas aulas, no qual não consegue atingir os objetivos.

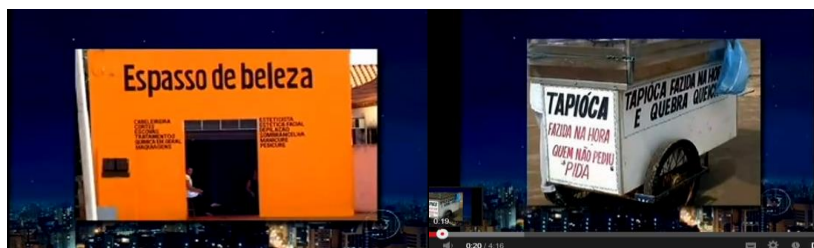
Alcançar o objetivo, né? O meu, o meu, porque o do aluno... O meu objetivo, o que é que eu propus? O que é que eu esperava da aula? Quando não dá certo, a primeira atitude é o desânimo total, mas aí, você tem que refazer e marcar pra um outro momento. Perguntar... Primeiro, “por que é que você não fez?”; “por que é que não deu certo?”; ouvir o aluno e depois tentar refazer (PP2).

Nas conversas com as professoras – a exemplo da fala, acima, da PP2 – sempre surgiam dilemas e angústias acerca das práticas que, em alguns momentos, não contemplaram os seus intentos e/ou dos alunos. Tais acontecimentos deixam desejos recalcados, a espera de outras oportunidades para retomá-los. Passagens dos documentos de processos dos professores, os quais analisamos, podem também demonstrar essa característica do pensamento em criação: são guardadas anotações nos cadernos, no seu armário na escola encontram-se diferentes tipos de objetos e, nos portfólios, tentativas de táticas que podem um dia vir a ser colocadas em ação.

Os atos de aproveitamentos, rejeição, adequação e reaproveitamentos mostram o desenvolvimento das ações da criação, os quais demonstram que lidamos com um tempo da criação docente em uma perspectiva não-linear. A não-linearidade desse movimento pode ser constatada em uma das ações da PP2. Assistindo ao Programa do Jô, ela descobriu uma

possibilidade de trabalhar conteúdos gramaticais como concordância nominal, concordância verbal e ortografia a partir das placas criativas que aparecem durante a programação, fotografadas pelos telespectadores e enviadas para a produção do programa. Placas que, logo depois de exibidas na TV, são encontradas no *Youtube*. A seguir, imagens de dois vídeos assistidos por ela.

Figura 37- Trabalho com conteúdos gramaticais veiculados no Youtube



A professora relata que a prática se inicia em um ano, na escola que ela lecionou, mas que não conseguiu concretizá-la como foi planejada. E continua com a intenção de retomá-la. Ela nos conta que retomou a proposta e obteve algumas conquistas, em outra turma, talvez pelo fato de haver alunos com perfis diferentes dos da turma anterior. A professora fala ainda que a proposta foi ressignificada para se adequar ao perfil das turmas da Escola Carlo Salerio. Na escola anterior, ela lecionava nas turmas de Ensino Médio, nesta, no ensino fundamental. A professora inicia o trabalho em uma escola em que não havia a presença de tecnologias, depois vai transformando a ação em outro contexto, onde encontra condições mais propícias para os usos desses artefatos culturais. Sobre o processo de inserção desses objetos em sua prática docente, diz:

Há muito tempo, desde São José, que eu fazia um trabalho com o título “Assim se Fala, Assim se Escreve”; esse é o tema desse trabalho que eu quero fazer, que eu pretendo fazer e vou ver se eu faço. Começou em São José, porque lá tem muitos avisos, assim, de pregar nas portas, do jeito que fala, do mesmo jeito que fala, vai lá e escreve. Eu pedi que eles fotografassem, eles não fotografaram e o trabalho não deu certo...

Isso lá, a minha ideia surgiu lá. Aqui eu tentei no ano passado. Aí, eu pedi que eles entrassem no site do Globo, este ano, a sexta série, e um ou outro trouxe um modelozinho de uma horta, de uma borracharia e de um lugar que vendia cerveja. Três plaquinhas só, mas deu certo, né? Não é o trabalho do nível, do jeito que eu quero fazer. Eu quero fazer um trabalho mais amplo e não sendo pesquisado no site de um programa; eu quero que seja ao vivo.

Começarem a ser observadores, aí eu vi uma placa, também, em frente à entrada de minha casa vendendo um apartamento. Aí, tem assim... Esqueci o nome do homem: não sei quem lá, vende-se. Aí, depois, diz o que ele está vendendo. Eu fui lá, risquei no quadro, fiz um desenho, a questão de fotografar né, não tenho o hábito. Aí, fui lá e pedi que eles avaliassem o que estava coerente ou incoerente na leitura daquele aviso. Aí, cada um disse uma coisa, só Sátilla falou: “professora, quem é que tá sendo vendido? É o corretor ou...”. Aí eu aplaudi, aplaudi: - muito bem Sátilla! Ela ficou

ruborizada. Ai, todo mundo começou a aplaudir também; “claro, ele está se vendendo?” Ele está vendendo, é ele quem está vendendo, e não ele tá vendendo os apartamentos, e não... o próprio que tá se vendendo. Inclusive eu vou ligar para esse homem... e tentei e não consegui, para ele fazer uma correção naquele banner porque não está correto. Me cobraram: “professora, ligou?”; liguei, mas não me atendeu, fora de área ou desligado temporariamente. Talvez seja o telefone, né? (PP2).

PP2 sempre busca trazer para a sala de aula questões presentes no dia-a-dia dos alunos, seja da cidade ou do ambiente dos alunos. Ela observa constantemente o que há de recursos visuais espalhados pelas ruas. Tudo pode se transformar em objeto de aprendizagem.

Acima, a professora admite a importância de equipamentos tecnológicos para registros, o que permite dizer que reconhece a necessidade de criar o hábito de utilizá-los, sobretudo para ampliar o acervo de objetos a utilizar em suas práticas. Também fica claro que, em no processo de criação, costuma valorizar as aprendizagens dos alunos. Nas práticas, advindas de ideias de outras práticas experimentadas pela professora, percebemos uma ação transformadora. Nesta, alguns elementos da proposta anterior foram mantidos, outros foram suprimidos, assim como novos foram incorporados.

A partir de uma atividade de outra escola, a professora vai acrescentando novas ideias: em um texto do livro do Gestar, intitulado “Serviço de Primeira”, observa-se o uso do celular e a pesquisa na internet. Isto nos leva a afirmar que ela encontrou um terreno mais propício à inovação: laboratório de informática e *netbooks* presentes na escola, alunos mais inteirados, alguns com celular – não era comum na escola anterior, não só devido à classe social, mas porque o artefato ainda não era popular naquele período. Acrescente-se, aqui, que o curso de formação e o material oferecido influenciam seus pensamentos e proporcionam mudanças nas práticas.

Uma das recorrências nas práticas e narrativas da PP2 é o constante incentivo à leitura e a atenção à oralidade e à escrita⁹⁵. Consideramos, também, que a visão de mundo da PP2 influencia suas práticas: a professora tem gosto e prazer pela leitura e, no seu modo de falar com os alunos no cotidiano, sempre utiliza uma linguagem mais culta.

Como os alunos têm *netbooks*, perguntamos se a professora não sentia vontade de sair com pelo bairro e aproveitar a mobilidade do equipamento para tirar fotografias ou gravar vídeos, indo além dos usos do celular – quem sabe, até aproveitar e enviar ao Programa do Jô. Ela demonstrou receio, pois muitos estão envolvidos com a marginalidade.

Documentos dos professores, como anotações em cadernos e margem dos livros e

⁹⁵ Recorrência também presente nas falas das PP1 e da PP3, durante nossas conversas nos diferentes espaços da escola.

alguns materiais guardados, indicam como se configuram as relações culturais. Para a criação, são acessados diversos artefatos, não só os oriundos da escola, como de diferentes culturas – televisiva, literária, artística, digital, entre tantas outras. Os professores vivem em busca de ideias, que podem ser encontradas por eles ou pelos alunos. Os documentos registram os momentos nos quais essas relações aparecem: “ele tudo olha, recolhe o que possa parecer de interesse, acolhe e rejeita, faz montagens, organiza, ideias se associam, formas alternativas proliferam e pesquisas integram a obra em construção” (SALLES, 2008b, p. 40). Ou seja, em tudo há possibilidades interativas, potencialidades para a criação. O professor se alimenta de tudo que o envolve e indicia algumas escolhas.

Em relação à efervescência cultural, é importante mostrar como os professores lidam com os objetos nela encontrados. A PP2, em suas aulas, sempre traz alguma matéria ou faz alguma conexão sobre um assunto do momento, um episódio de programa na televisão, como ela mesma narra. Para exemplificar os diferentes modelos de propaganda, buscou suporte em cenas de uma novela. Utiliza exemplos até que se alcance o entendimento dos alunos sobre o conteúdo estudado.

Consideramos que o lançar mão de determinados recursos “passa a ser mais um meio condutor de diálogos externos, que trazem para dentro do processo outras vozes, muitas vezes chamadas de influências” (SALLES, 2008b, p. 44). Esses diálogos são positivos para o desenvolvimento da autoria, visto que essa diversidade de referências constitui a trama das interações de que é feita a história de criação de cada professor. Não é uma criação solitária, pois os objetos e as metodologias constituintes dos atos de currículo já existiam; o que acontece é um processo de remixagem de tais elementos para suprir necessidades de um determinado contexto.

As professoras, atentas a objetos novos e interessantes para a aprendizagem de seus alunos, estão sempre abertas aos acasos, com atenção voltada a tudo que se passa em redor. A PP1 costuma fazer as buscas de materiais na internet. Em alguns momentos, já acessa a rede com objetivos específicos, seguindo orientações e, em outros, aleatoriamente permitindo-se a surpresa das descobertas.

Johnson (2011) acredita que a *web* impulsionou a cultura na direção de mais encontros serendipitosos – visto que o “navegar” em busca de informações é cada vez mais comum, mais do que na cultura dominada por livros e pelos meios de comunicação de massa. O autor (JOHNSON, 2011, p. 101) pontua duas características da arquitetura da *web*, aliadas a serendipidade: uma é que é um meio global e distribuído, no qual todos podem ser editores; e a outra é a estrutura de documentos hipertextuais, em que é bastante fácil e rápido saltar entre

diferentes tipos de textos. A *web* nos oferece uma infinidade de informações surpreendentes, além de possibilitar percorrer trilhas de associações improvisadas, com mais facilidade e velocidade do que as mídias impressas. As informações publicadas em livros, revistas e jornais limitam-se aos espaços físicos próprios, reduzindo a possibilidade de encontros com os acasos. Apesar de considerar a internet como um meio relevante ao processo de criação, fazemos certas ressalvas ao uso “totalmente” aleatório, sem nenhuma intencionalidade.

A PP1 revela como utiliza o site de busca e sobre um momento de navegação, onde um acaso lhe proporcionou um projeto de trabalho nas aulas de Arte:

Às vezes, eu entro (no google) já sabendo o que eu quero, e vendo se em cima daquilo que pensei dá pra fazer alguma coisa mais interessante. E, outras vezes, eu vou em busca, como agora mesmo eu tô trabalhando com a disciplina de Artes. Então eu tenho uma certa dificuldade, né? Então, eu busco muito, eu tenho buscado muito, eu tenho lido muita coisa sobre a 8ª série. A Arte Contemporânea mesmo, é... e eu vou descobrindo coisas interessantes, agora tem mesmo grafismo que é diferente de pichação, quais são os representantes mais em destaques, e aí eu vou naqueles representantes. De certa forma, eu vejo até o que eu me identifique, como agora mesmo aconteceu, eu tô invocada com um rapaz, um que já morreu. Ele era homossexual, o americano Keith Haring.... alguma coisa assim, eu me identifiquei de um jeito com esse rapaz, parecendo que eu sou amiga dele; entendeu? Eu gostei das ideias, aí já foquei dentro da Arte Contemporânea. Uma parte eu vou separar pra gente fazer um estudo sobre esse artista. É... Foi um acaso e eu me identifiquei com ele. Então isso é interessante, aí a partir dali, tendo novas ideias... neste instante, eu estava conversando com uma menina, tem uma professora aqui novata, ela chegou essa semana e ela vai ficar com Artes com o pessoal da manhã. Aí, a gente estava comentando sobre isso; eu ainda falei sobre esse artista e tudo. Então, basicamente é isso, eu converso com colegas de outras escolas até, busco em livros, vou pra internet, vou pro Google vou assim para revistas; eu gosto muito de folhear revistas (PP1).

No caso da professora, o encontro com o artista, pelo qual ela se encantou e passou a inseri-lo na sua prática, não foi simplesmente por prazer, por questão de gosto. Trata-se de uma associação feita a partir da necessidade dos alunos. Em suas obras, o artista retrata o cotidiano, mais especificamente expressa seus conceitos no tocante ao nascimento, à morte, amor, sexo e guerra, temas que precisavam ser discutidos com os alunos da PP1. A busca cuidadosa da professora constitui um elemento essencial da criação. O cuidado diz respeito à preocupação com o próximo, à necessidade de auxiliá-lo. No caso dos atos de currículo, o professor precisa considerar, principalmente, as demandas dos educandos. Como afirmam Forest e Weiss,

Cuidar e educar é impregnar a ação pedagógica de consciência, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança [dos jovens] com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade peculiares à infância [ou à juventude]. Desta forma, o educador

deve estar em permanente estado de observação e vigilância para que não transforme as ações em rotinas mecanizadas [...] (FOREST e WEISS, s/d, online).

Isso está explícito na ação da professora. Ela procura uma resposta para o que estava preocupando no momento: a violência na comunidade onde vivem seus alunos. A partir da pesquisa e do diálogo sobre as obras do artista em sala de aula, eles grafitaram os muros do pátio da escola com imagens inspiradas na obra de Keith Haring:

Figura 38 - Grafites nos muros da escola



Ostrower (1995, p. 1) questiona se são meras coincidências ou incidentes fortuitos, mas chega à conclusão de que esses acasos significativos e circunstanciais, que incendeiam a imaginação, são, mais que isso, “uma espécie de catalizadores potencializando a criatividade, questionando o sentido de nosso fazer e imediatamente redimensionando-o. Talvez contenham mensagens, propostas nossas endereçadas a nós mesmos”. Os acasos são captados por nossa sensibilidade. Nos processos criativos analisados pela crítica de processos, ele é valorizado, como indica Salles (2004, p. 48), quando afirma que o rumo da obra pode ser mudado a partir desses imprevistos. Para a autora, “a rota é temporariamente mudada, o artista acolhe o acaso e a obra em progresso incorpora os desvios. Depois deste acolhimento, não há mais retorno ao estado do processo no instante em que foi interrompido”.

Consideramos que o acaso é um elemento importante à criação do professor, pois vivemos imersos em um mundo pleno de estímulos visuais, imagéticos, sonoros e intelectuais. Alguns deles nos passam despercebidos, outros impulsionam nossa imaginação. Assim como indica Cole (2006, p. 95), o acaso passa a ser uma decorrência da própria vida. Porém, “um acaso só é percebido e apropriado quando estamos em um estado de predisposição, então ele deixa de ser um mero acaso e passa a ser um acaso significativo”.

Tal qual os imprevistos, esses acasos no cotidiano da escola contribuem para que ao término de uma aula, o professor já comece a planejar a seguinte. Como afirma a PP2,

“aprendendo em sala de aula, ouvindo e refazendo, revendo o que é que a gente faz o tempo todo”. A atividade prática deve ser dinâmica, considerando-se as modificações constantes, os lugares e seus significados. Cada prática planejada e executada, ou ainda não posta em ação, é apenas uma de tantas versões possíveis, que pode ser atualizada a qualquer momento.

Nunca estamos satisfeitos com o que conseguimos concretizar, sempre queremos dar continuidade às nossas ações, acrescentando novas ideias. Nesse sentido, não podemos falar em uma prática docente perfeita, completa ou ideal. O que nos move é o desejo de que algum dia encontremos uma prática que satisfaça plenamente a nós e aos nossos alunos. O sentimento de insatisfação, conseqüentemente do inacabamento, é o que nos impulsiona para novas buscas, pensamentos e materializações. Essa constatação pode ser percebida na fala da PP3:

Eu tive vontade de fazer... duas coisas que eu tive de fazer esse ano e não fiz. Uma delas foi por conta da greve e não deu tempo: o mosaico. Que eu quero fazer ainda o mosaico. Eu queria fazer com as turmas de Artes e com as turmas de História. Eu queria trabalhar mais a cidade, a história da região, a própria cidade, as mudanças, mas... Que eu fiz um trabalho mais superficial; não deu pra fazer um trabalho assim, mais profundo. Mas ainda eu tenho vontade de fazer um trabalho sobre a história de Itabuna, sobre a geografia de Itabuna. Eu tenho muita vontade ainda. São coisas, assim, que eu tenho vontade de fazer (PP3).

O relato nos permite inferir que a efervescência cultural, o momento de transformações sociais, ora vivenciado, desperta fortes desejos. Nesse contexto, vamos renomeando, trazendo valores novos aos caminhos percorridos em permanente reconstrução, visto que o conhecimento é algo em permanente transformação e ressignificação. Essa força criativa, a “vontade de fazer”, mobiliza alguns às itinerância inovadoras, outros menos, e ainda outros se acomodam aos saberes e práticas que lhes são familiares. É do mundo cultural, indexado em seus espaços e seus contextos, que emerge a concretude dessa rede de significados e sentidos tecida pela história de cada qual.

O professor tem desejos, mas não consegue materializá-los, pois esbarra em modelos normativos em um espaço de lutas e conflitos, em maneiras de ser e estar na profissão, na alteridade dos atores implicados na prática e no processo da aprendizagem ou no próprio ritmo de trabalho que precisa desenvolver, entre outras razões. Nesse sentido, muitas vezes acontece desses desejos serem ofuscados, destituídos. Trata-se de um fenômeno multidimensional, oriundo de aspectos cognitivos, afetivos, sociais que não cabe agora detalhá-los. Por outro lado, o ritmo acelerado da sociedade da informação e do conhecimento tem influenciado as decisões da educação que, por sua vez, pressiona o professor para dar conta da formação do sujeito deste tempo.

A autoria também precisa estar acompanhada de tomada de decisões, pois os desejos terminam entrando em choque com o sistema. O que queremos e planejamos esbarra nas amarras do cotidiano: foi a greve que aconteceu e paralisou a escola por mais ou menos três meses, e que obriga o professor a dar todo o conteúdo de modo abreviado, a escolher alguns, entre os que são importantes para determinada turma; é a infraestrutura deficiente; são *espaçostempos* inadequados para a realização de determinada atividade; enfim, tem todo um contexto que condiciona as criações. Mas, como professor, como autor da própria prática, diante de todas as influências, pode decidir o que realmente importa e é realizável por meio de táticas, métodos e técnicas, e não apenas cumprir uma obrigação a partir do instituído.

8 OS ACHADOS: UM FINAL COMO OBRA ABERTA

Movida por um misto sentimento de inacabamento e da necessidade de conclusão, mesmo que temporária, finalizo este trabalho refletindo sobre os motivos que me levaram ao estudo do seu objeto. Encontrei-me novamente com o meu percurso formativo, pessoal e profissional, e o compreendo como resultado das inúmeras experiências e conhecimentos adquiridos, especialmente como formadora de professores para usos das tecnologias no Núcleo de Tecnologia Educacional e Núcleo de Tecnologia Municipal da cidade de Itabuna, assim como docente do ensino superior, ministrando disciplinas que buscam discutir/explicar o necessário e atual *diálogo* entre educação-tecnologia-educação.

Por isso, a construção deste trabalho se justifica não só como requisito parcial para obtenção do título. O sentido maior se encontra nas minhas inquietações pessoais e profissionais, nas lacunas que percebi em minha vida como docente, reflexo de uma trajetória escolar e acadêmica.

Como estudante, sou fruto de uma “educação bancária” (FREIRE, 2001), que nunca incentivou a *construção* de conhecimentos, mas sua reprodução, sem de fato apreendê-los e ressignificá-los. Essa falta de reflexão crítica, conseqüentemente, trouxe marcas para a vida profissional, para minha atuação como docente, dificuldades para criar práticas pedagógicas mais autorais e menos reprodutoras. Como docente formadora de professores da educação básica, pretendo de alguma forma contribuir para a mudança desse quadro que ainda se faz presente, pois apesar da contribuição de vários teóricos do campo da educação em formação, saberes e práticas e currículo, que caminham na vertente oposta, a exemplo dos diversos citados neste trabalho, ainda estão presentes os resquícios de uma educação disciplinar, fragmentada, opressora sob a égide da mera transferência de conhecimentos.

Tecidas essas considerações iniciais, a título de corroborar com a prática de professor reflexivo e me aproximar da fecundidade desse debate, creio que consegui realizar o desejo de investigar o que é ser professor-autor na cibercultura e como se constrói o percurso da autoria, visto que os princípios que regem a cultura atual exigem a formação para a autoria. Esta tese é fruto da responsabilidade que me incumbi de construir conhecimento como resultado das incertezas, das interações de vida entre os sujeitos pesquisados e da experiência instigante de trabalhar com a pesquisa-formação e os atos de currículo, conectados com a complexidade como posição epistemológica para pesquisa nos/dos/com os cotidianos da escola.

Nas experiências e vivências constatadas desde o meu primeiro curso de especialização, bem como em outras experiências e vivências constatadas no processo

investigativo desta pesquisa, a exemplo do referido no capítulo III, percebemos que o contexto da cibercultura, permeado pelos dispositivos móveis e pelos ambientes da *web 2.0*, é o cenário sociotécnico que vem instituindo mudanças nos processos comunicacionais e ampliando os *espaçostempos* de recepção e emissão de informação, conseqüentemente de construção de conhecimento.

A educação desse tempo retira o professor do pedestal, como única fonte do saber, e os saberes escolares como únicos e apenas para serem memorizados, e se volta para uma educação mais participativa, criativa, aberta a diferentes fontes de informação. Trata-se de construção de práticas que tende para a interatividade, construção colaborativa, usos das tecnologias, das mídias e redes sociais, abrindo espaços para a criação e uma nova forma de organização mais condizente com a realidade que nos cerca. Tudo isso faz parte dos modos de ser e de viver das crianças e jovens da sociedade em rede; portanto, esta é a cultura atual e, como tal, é preciso ser inserida no processo de ensino e aprendizagem.

Abro aqui um parêntese para o entendimento que temos sobre a criação. Neste trabalho, optei pelos estudos teóricos da criação como rede, metáfora que vem sendo utilizada pelos teóricos contemporâneos para explicar a construção de conhecimentos (ações, projetos, conteúdos, objetos de aprendizagem) na perspectiva da interatividade, da colaboração, na relação com o outro e com os objetos sociotécnicos.

Feita essa ressalva, reafirmo que não basta fazer uso das tecnologias digitais; é preciso propor metodologias que desencadeiem a construção de conhecimentos, a criatividade e a autoria rumo à formação de uma inteligência coletiva. Portanto, falar em autoria do professor na cibercultura denota ter como ponto de referência práticas constituídas ao longo do tempo, durante o seu desenvolvimento.

Constata-se, pelas perspectivas teóricas educacionais recentes, que os significados tradicionalmente atribuídos ao papel do professor no contexto educativo estão sendo abalados. Assim, estes significados devem ser analisados dentro de um determinado momento histórico; não que sejam considerados inadequados por si mesmos, mas relacionados às novas demandas de formação que emergem no contexto da sociedade atual.

Em detrimento das experiências vividas no campo da formação docente para o uso das tecnologias digitais na prática educativa, foi surgindo a minha inquietação: como ocorre o processo de criação/autoria do professor da educação básica, considerando o contexto da cibercultura? Dessa forma, não só através do referencial teórico estudado, mas a partir das vivências, na criação dos atos de currículo, no próprio campo da pesquisa e, principalmente, a partir das falas e das narrativas das praticantes professoras, foi possível encontrar respostas

para os seguintes questionamentos: o que mobiliza os professores para práticas autorais na cibercultura?; quais são os indícios/rastros deixados pelas narrativas e documentos de processo (caderno de anotação dos professores, portfólios *online* e *offline*, ambientes virtuais, imagens) das práticas que evidenciam o movimento da criação do professor?; como o digital *online* e *offline* está potencializando a autoria do professor, seja para a sua formação e/ou para a formação de seus alunos?; como se forma o professor para a autoria no contexto da cibercultura?

O conhecimento dos escritórios das três praticantes professoras que me acompanharam nessa investigação, em suas residências, enquanto espaços de trabalho, desvelaram características do processo de criação desses sujeitos culturais. A organização deste espaço, de modo singular, pode nos revelar seus hábitos, suas escolhas temáticas e metodologias, entre tantos outros aspectos do processo de criação. Da análise, percebemos algumas semelhanças na organização dos escritórios das três professoras praticantes. Basicamente fazem parte do ambiente uma mesa, um computador e uma impressora. Elas não costumam arquivar material nos seus computadores.

Conforme apontamos no capítulo 7, observa-se que hoje o escritório é um espaço limitado, onde a tecnologia ocupa um espaço de mais importância, tendo em vista que os materiais impressos já estão se deslocando para outros espaços mais distanciados daquele em que o professor circula com maior frequência. Constatamos que o processo da criação das professoras em tempos de cibercultura está vinculado à internet, sendo este artefato cultural usado por elas apenas como espaço de pesquisa, com visitas esporádicas, quando necessário, aos seus baús e as suas estantes. Diante das lacunas encontradas no seu percurso formativo, além das condições de inadequadas nas escolas, pode-se afirmar que ainda não conseguem incorporar o computador e a internet de forma plena no seu trabalho pedagógico, como um artefato de criação. Fato compreensível, porque os sujeitos não estão conseguindo acompanhar a velocidade da evolução e a inovação tecnológica.

Esse novo paradigma educacional remete à necessidade de aprofundar a discussão sobre a formação do professor para uma competência sociotécnica, condição necessária e indispensável para a construção de um modelo educacional com o professor como mediador do processo de aprendizagem e não apenas como transmissor de informações. É necessário que reflitam sobre a realidade histórica e tecnológica, repensem sua prática e construam novas formas de ação que possibilitem não só lidar com essa nova realidade, mas também serem coautores na sua construção.

As tecnologias digitais podem ser essencial para o professor promover

aprendizagem, autonomia e criatividade do aluno, porém a formação de professores capazes de utilizar tais artefatos culturais na educação exige muito mais do que o domínio dos recursos – é imprescindível também uma prática pedagógica reflexiva que considere o contexto de trabalho do professor.

Essa dificuldade é proveniente também dos currículos dos cursos de licenciaturas mais atuais, onde “as poucas disciplinas que tratam desse tema possuem, de um modo geral, um caráter instrumental, não envolvendo a relação das tecnologias com o contexto social e político, nem as potencialidades das mesmas” (BONILLA, 2011, p. 65). Além disso, as tecnologias entram como uma disciplina a mais, desarticulada das demais. Em decorrência dessas ausências, são os cursos de formação que vem tentando suprir essas lacunas. Entretanto, percebemos que estes, sejam os oferecidos pelas instituições de nível superior ou pelos próprios Núcleos de Tecnologia Educacional, apesar dos indícios de inovação, ainda não estão condizentes com a realidade educacional; de certa forma, ainda estão pautados numa visão instrumental. São cursos rápidos, pontuais, que continuam “treinando” os professores para usos dos chamados *softwares* de escritórios, a exemplo do editor de texto. Mesmo já inserindo as possibilidades abertas da *Web 2.0*, ainda têm como objetivo a alfabetização digital e não conseguem “avançar e pensar nas questões que são básicas, fundantes desse novo contexto” (BONILLA, 2011, p. 66).

Assim, a partir das características dessa cultura contemporânea, na qual estamos imersos, tentei mapear os modelos de formação de professores e, entre eles, qual contribuiria para a formação e o desenvolvimento da autoria do professor. Constatamos que o modelo instrumental/tecnicista, que segue a “lógica dos catálogos” (NÓVOA, 2002) organizados previamente, sob a lógica da racionalidade científica e técnica, apenas contribui para reproduzir o que lhes é imposto. Contrário a esse modelo, há os construtivistas (personalista, investigativo, contratual, interativo-reflexivo) que, segundo o referido autor, podem colaborar para que as ações formativas tenham ressonância no trabalho pedagógico. Este foi o modelo preconizado nas nossas ações de formação na escola, contexto da pesquisa-formação, conforme as práticas e os processos de trabalho dos professores no cotidiano da escola.

Na perspectiva da pesquisa-formação foram organizados diferentes encontros de formação na escola. O objetivo dos momentos formativos não era somente contribuir para que os professores utilizassem o laboratório de informática ou os *netbooks*. Para além desses usos, as experimentações e as discussões tinham como objetivo abrir uma possibilidade de vivência coletiva para sentir os limites que impossibilitavam essa inserção em suas práticas, como: as limitações pessoais de uso das máquinas (programas); os problemas relacionados à

infraestrutura (máquinas com defeito, conexão lenta da internet). Assim, fomos experimentando as mídias digitais e as redes sociais que rodavam com mais facilidade naquela conexão. Nesse processo, com a contribuição do outro, as aprendizagens foram acontecendo.

Nos encontros refletíamos sobre as práticas autorais, a partir de exemplos dentro do próprio curso de formação do UCA Bahia, e analisamos outras desenvolvidas por diferentes professores. Por fim, a partir de projetos que a escola já estava desenvolvendo, construímos possibilidades de práticas autorais, por exemplo, a criação de material para transmissão na rádio da escola. Percebemos que o movimento desencadeado na escola, com as ações do curso formação no âmbito do PROUCA, contribuíram para a criação de novos atos de currículo, alguns mais inovadores, outros que apontam como indícios de autoria do professor no contexto da cibercultura.

Constatamos ainda que a concepção e as práticas desencadeadas no movimento das atividades deste curso são essenciais para a construção da base formativa dos professores, principalmente no que tange à articulação das dimensões pedagógicas e culturais que emergem nos princípios da cibercultura; possibilita a formação de sujeitos – professores e alunos – não só atores, mas autores desse processo.

Com o propósito de demarcar e aprofundar as questões relacionadas à autoria do professor no contexto da cibercultura, nesse novo tempo, esta se realiza na singularidade, na intersubjetividade da polifonia que se faz presente. Mesmo tomando como princípio a rede e a colaboração, o fio condutor deve estar no comprometimento com o aprendizado ativo e criativo, quando ele coloca uma voz própria, estrutura um texto de maneira criativa, cria metodologias bricolando práticas já experienciadas. O esquema cognoscivo deve ir além dos processos informativos, propondo diferentes atividades que atendam aos diversos perfis de aprendizagem dos alunos, lançando mão de recursos, de gêneros textuais em linguagens diversificadas. A autoria acontece quando o professor se abre para a inovação. Assim, a partir de atos autorizantes, se permite o exercício da autonomia ou, mais ainda, a ousadia tomada nos procedimentos da criação, de acordo com o contexto e as ocasiões que lhe são próprias.

Na reflexão acerca do desenvolvimento das ações do PROUCA, identificamos na sua concepção e nas práticas dos momentos formativos no cotidiano da escola, uma proposição essencial para a construção de propostas de formação de professores, principalmente no tocante à imersão dos sujeitos no contexto da cibercultura: a participação efetiva dos professores e dos alunos, tanto nas atividades quanto nas vivências; nelas, as tecnologias digitais *online* e *off-line* se fizeram presentes, para além do consumo de informações, e

propiciaram a formação de sujeitos autores de cultura e de conhecimento.

O resultado obtido nos permite inferir que, ao contrário dos cursos instrumentalizantes, aligeirados, padronizados, verificamos que nessa experiência formativa houve mudanças significativas nos *espaçostempos* escolar, a exemplo do estímulo à criação de rede na escola, à colaboração. Esta abertura contribuiu para o envolvimento dos professores em formação e dos alunos no processo formativo na construção de saberes. Ecos dessas conquistas no trabalho pedagógico puderem ser escutados na sala de aula ou em outros *espaçostempos* da escola, a exemplo da Rádio Pátio. Juntos, professores e alunos, começaram a produzir vídeos, áudios, interagir no *Facebook*, criar e publicar conteúdo em *blog*, se apropriando das tecnologias como artefato cultural, superando a lógica do uso da tecnologia como recurso/instrumento.

Os ventos inovadores sopraram nas expectativas dos pais em relação aos usos das tecnologias para a aprendizagem de seus filhos, na formação de alunos monitores e/ou membros da rádio e no movimento dos alunos em diferentes espaços da escola com seus *netbooks*, navegando nos diferentes ambientes da rede, além da mudança de percepção dos professores em relação à inserção das tecnologias em suas práticas.

Da convivência com as professoras, diante das suas falas originadas das nossas conversas, identificamos que para a inovação da prática docente, há diversos móbeis internos e externos, os quais não podem ser dissociados, visto que há um processo de interdependência entre eles, que as impulsionam para mudanças, a saber: o próprio contexto da cibercultura e o perfil dos alunos; a tomada de consciência sobre o fazer docente, a resposta dos alunos; o reconhecimento/valorização pelo trabalho realizado e a formação para uso das tecnologias.

Embasados nas reflexões teóricas realizadas para esta pesquisa e na análise dos documentos de processo, assim como nas nossas vivências na escola, constatamos que os saberes dos professores ligados ao seu fazer docente são temporais e situados; portanto, não podem ser pensados e resolvidos seguindo a regras pré-estabelecidas. Estes são construídos em situações específicas, o que demanda tempo, prática, dedicação, experiência e hábito. Assim, para atender às demandas de formação dos alunos desse tempo, é preciso incorporar novos saberes àqueles já consolidados no seu fazer docente. Para atuar nos espaços híbridos – presencial e virtual, com a presença das tecnologias digitais *online* e *off-line* – a construção de novos saberes é fundamental.

Como esses saberes ainda estão em construção, constatamos que é preciso criar redes de colaboração na escola, não só formando os professores, mas formando concomitantemente alunos, coordenador pedagógico, funcionários. Além disso, é preciso, principalmente, que as

escolas se abram para ajudas externas.

Verificamos que o processo de criação é uma ação que se movimenta com uma intencionalidade. Por essa razão, a criação é vista como fruto dos saberes decorrente de experiências, do convívio com as pessoas, com o mundo, com a cultura. Isso significa que a os atos de currículo resultam de diversos elementos – os desejos, os saberes, as experimentações na sala de aula, em meio aos erros, acertos e emoções.

No entanto, percebemos que a formação por si só não assegura a integração das tecnologias digitais e a internet na sala de aula, nem inova as práticas docentes, afinal, para uma verdadeira integração desses artefatos culturais na escola, é necessário uma ressignificação do cotidiano escolar – “supõe uma nova organização escolar, mais descentrada, um currículo mais flexível, a instauração de novos tempos escolares, menos rígidos e programados, mudanças no próprio espaço de sala de aula”, constata Freitas (2006, p. 197). Assim como a autora, entendemos que isso não acontece rapidamente; requer inovação político-pedagógica, disponibilidade à dialogia e interpretação compartilhada, ajudas específicas, incentivos, apoio, e, principalmente, uma infraestrutura adequada.

Na análise processual não foi suficiente conhecer a prática ou apresentar os materiais que foram utilizados pelos professores e que estão presentes nos documentos com a intenção apenas de identificá-los ou listá-los. O essencial foi estabelecer relação entre eles, e deles com a prática materializada em sala de aula. Tampouco importou descrever o processo criador ou falar do professor ou do produto final, mas tentar reconstruir seus passos, com o intuito de descobrir o pensamento que suporta a construção da prática materializada na sala de aula. Os documentos de processo de criação ajudaram a esclarecer as formas de diálogos do professor com os materiais/objetos de aprendizagem e os diferentes pensamentos em que se dava no movimento da produção. Entende-se que o processo de criação ocorre em diferentes momentos.

As análises das práticas que emergiram durante e após as ações da pesquisa-formação permite ressaltar que uma contribuição importante ao processo formativo dos professores para inserir as tecnologias no trabalho pedagógico, assim como adotar mudanças significativas no seu fazer docente, foi a oportunidade que tiveram de ter contato com pessoas mais experientes no manuseio e nas proposições das tecnologias na educação, além da abertura para a colaboração de seus alunos.

Trazemos essa questão pela importância da abertura da escola para mostrar nossa reflexão acerca do que conseguimos levantar sobre a inter-relação entre formação-colaboradores externos-alunos-alunos-monitores. Inferimos que a articulação entre esses

sujeitos e seus saberes foi bastante significativa no cenário do cotidiano da escola, tendo como protagonistas de mudança, não só os professores participantes da formação do PROUCA, mas os demais professores da escola que, de alguma forma, foram mobilizados para mexer com as suas práticas já cristalizadas, pelo próprio movimento que foi criado na escola, além da mudança observada nos próprios alunos, no que concerne ao interesse pela sala de aula e pela escola como um todo.

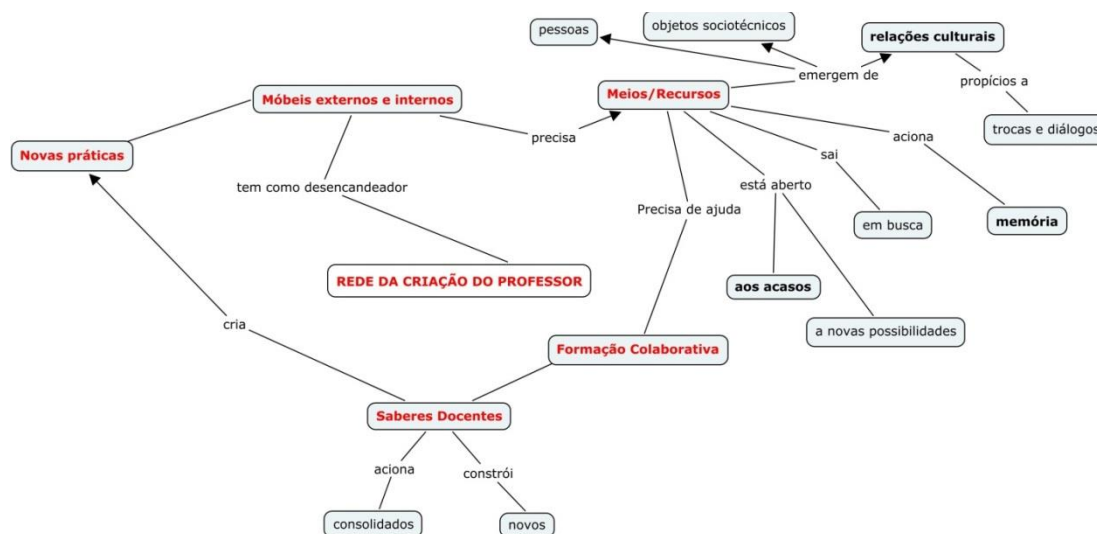
Dentre as mudanças, a pesquisa evidenciou que as iniciativas da pesquisa-formação contribuíram para que os professores percebessem a importância de experienciar com seus alunos as práticas próprias da cultura atual, articulando a dimensão pedagógica com a dimensão cultural, para além da pedagogização nos usos das tecnologias digitais em rede.

As atividades que chegavam à sala de aula mostraram muito mais do que analogias, mas uma possibilidade de vivenciar o tradicional com o inovador em suas nuances, os saberes plurais que emergem das diferenças, na articulação das diferentes referências, respeitando-se as singularidades e a sua complexidade no decorrer do seu desenvolvimento e em futuras aplicações. Para buscar os elementos da criação, não foi apenas o plano de aula/planejamento o que nos interessou, mas todos os momentos vividos na criação, assim como as relações estabelecidas entre os documentos de processo.

Assim, todas as reflexões foram sustentadas pelas pesquisas dedicadas ao acompanhamento desses percursos de criação, a partir dos documentos compartilhados pelos professores (planos de aula, cadernos, livros, rascunhos, projetos etc.). Na relação entre esses registros, os objetos e a aula executada, encontramos um pensamento em construção, uma expressão de autoprodução, de espaço latente de conhecimento resultante do pensamento, das experiências dos sujeitos pesquisados e de suas interações que se manifestam dentro e fora do espaço escolar.

Observamos nesse processo da pesquisa-formação, na cotidianidade das ações, organização e na compreensão dos objetos construídos, que a autoria/criação do professor acontece em rede, na sua temporalidade específica e relacional. Essa rede é constituída de diversos elementos, nós que se entrelaçam no movimento da criação, conforme mapa a seguir:

Figura 39 - Mapa da rede autoria/criação do professor



Os elementos apresentados no mapa, que formam a rede da criação do professor, não podem ser compreendidos isoladamente. Parte da criação está em seus escritórios, pessoais ou coletivo, seja em ambientes físicos ou virtuais. Contudo, por onde vão, levam seus escritórios na mente. No processo há móveis internos e externos que os impulsionam para inovações em suas práticas. Ao se sentirem mobilizadas, acionam as memórias e os recursos, advindos das relações culturais, saem em busca dos acasos, acionam os saberes já consolidados, buscam ajuda para aqueles que ainda estão em construção. Na rede da criação/na criação há um movimento frequente, é um ciclo constante, e não dá para distinguir onde está o começo, o meio e o fim.

A partir da percepção dessa rede, concluímos que o professor-autor não nasce pronto e que não é isolado em suas escolas, que vão conceber grandes descobertas, novas criações. A evolução das ideias depende da dinâmica organizacional e institucional dos cenários educacionais, da mobilização afetiva e cognitiva em ambientes propícios e motivantes que possibilitem a reflexão e meios para que os sujeitos interajam entre si e com diferentes formas culturais. Há que se ater ao fato de que num mundo globalizado, onde as barreiras de tempo e espaço são vencidas no ciberespaço, é necessária atitude crítica e inovadora do professor. O desafio está no incentivo a uma nova formação docente, na qual professor e alunos compartilhem de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, ressignificada, cujo cerne está no diálogo e na descoberta.

É preciso uma tomada de consciência de que o professor pode e deve ser autor da própria prática, que a criação está no sujeito, basta que as condições lhes sejam dadas. Assim,

sugerimos para futuros trabalhos sobre esse tema uma reflexão intercristica sobre as polticas de valorizao docente no exercicio de sua pratica, ja que esta entrelacada a problematica da qualidade do ensino, mais especificamente, do ensino publico.

Diante dos nossos estudos e nas vivencias possibilitadas por esta pesquisa, constatamos que e preciso formacao em contexto, em servico, de polticas de formacao de professores menos diretiva, e mais focada na formacao para a autonomia, que potencialize no professor o reconhecimento de si mesmo, como pessoa, como profissional, como agente social da educacao.

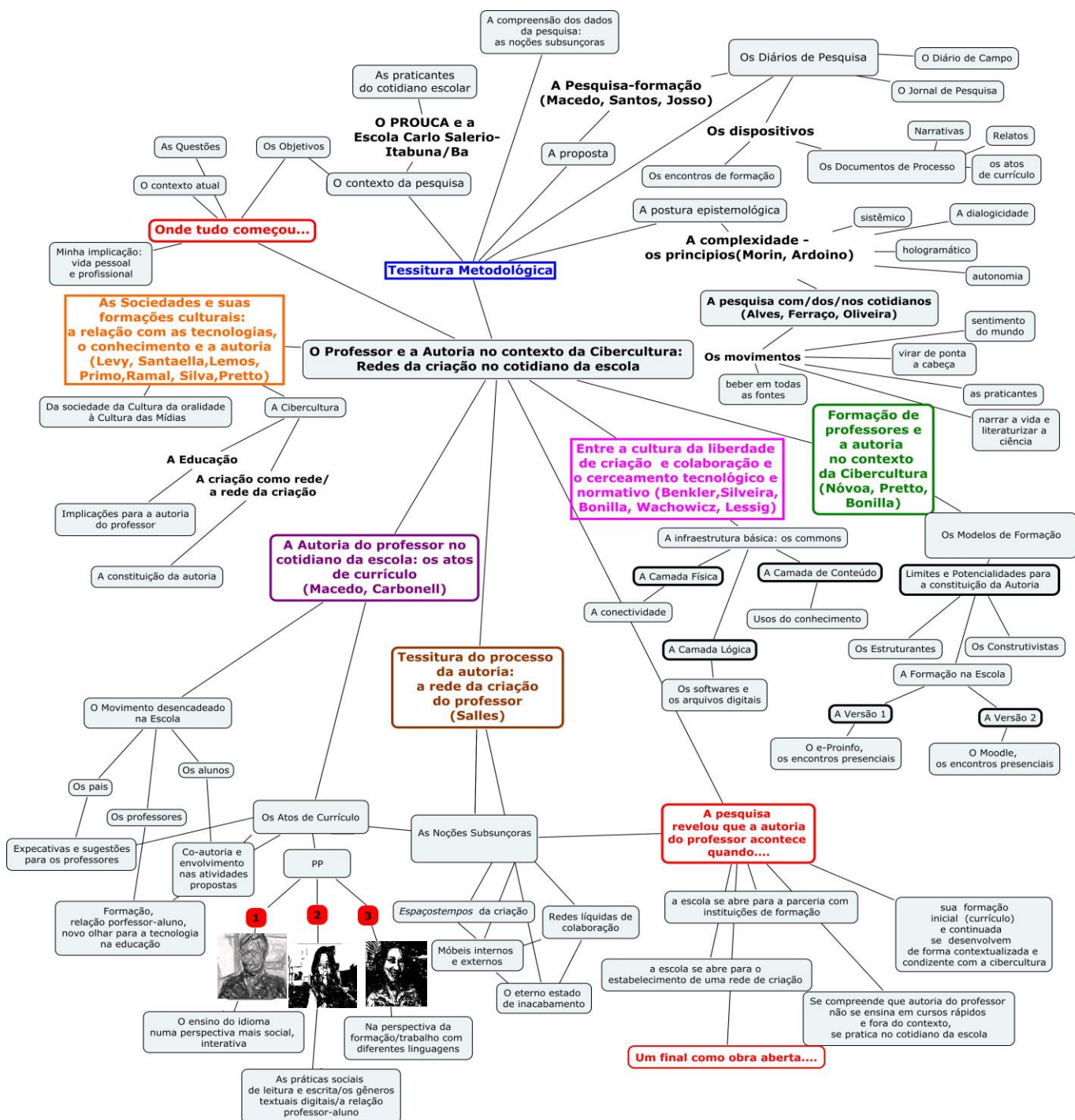
Nas escolas, devem ser criados espacos que potencializem “o fluxo⁹⁶ coletivo de mentes energizadas [que forme] redes liquidas em seus pontos de encontros” (JOHNSON, 2011, p. 58), como por exemplo a sala de professores. Entretanto, o acesso ao espaco fisico nao e suficiente; e preciso criar mecanismos que gere a rede da criacao, com mais tempos livres para encontros entre professores e formadores, coordenador pedagogico, alunos, monitores, alem da organizacao do espaco em si, com materiais que sirvam de estmulos para as producoes e equipamentos para estudos e experimentos dos professores, portanto a criacao de *espacostempos* que possibilite a formacao permanente.

Enfim, diante do contexto da cibercultura, constatamos que os professores precisam de formacao, e formacao em contexto/em servico que contemple as necessidades pessoais e profissionais. A pesquisa deve ser considerada um eixo em constante rotacao em suas vidas, um instrumento epistemologico e metodologico de construcao do conhecimento deste professor que articula teoria e pratica educativa em prol da autonomia e da autoria, da construcao de uma relacao de sentidos entre o conhecimento e a realidade dos alunos. Este trabalho revela que a autoria docente nao se descola da pessoa do professor; a autoria do professor nao se ensina, se pratica coletiva e colaborativamente, no cotidiano da escola, em um eterno estado de inacabamento. A seguir, atraves de um mapa conceitual, sintetizamos todo o percurso da rede da criacao do estudo/pesquisa/escrita do presente trabalho, que foi relatado/analizado no decorrer de todos os capitulos, o qual contribuiu para que chegassemos as conclusoes da tese.

⁹⁶ Conceito de Fluxo (JOHNSON, 2011, p. 58) – estado interno de concentracao energizada que caracteriza a mente em seus momentos mais produtivos.

Figura 40 – O professor e a autoria no contexto da cibercultura: redes da criação no cotidiano da escola

Fonte: Própria autora.



REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et alii, 2008a. p.15-38.
- ALVES, Nilda Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et alii, 2008b. p.39-48.
- ALVES, Nilda. “Romper o cristal e envolvermo-nos nos acontecimentos que se dão”: os contatos cotidianos com a tecnologia. In: LEITE, Márcia; FILÉ, Valter (Org.) *Subjetividade, tecnologias e escolas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 15-26.
- ALVES, Nilda; MACEDO, Elizabeth; OLIVEIRA, Inês B.; MAGALHÃES, Luiz Carlos. *Criar Currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002. v.1.
- ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Orgs) *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias em sala de aula*. Joinville-SC: Univille, 2003. p. 66-100.
- ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. 6.ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.
- ANITELLI, Fernando. O Teatro Mágico e os novos rumos da produção de cultura. Entrevista a Bernardo Vianna. 2010. Disponível em: < <http://bernardovianna.com/2010/06/16/o-teatro-magico-e-os-novos-rumos-da-producao-de-cultura> >. Acesso em: 14 maio 2012.
- ANTONIO, Irati. Autoria e cultura na pós-modernidade. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 27, n. 2, p. 189-192, maio/ago. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v27n2/irati.pdf>> Acesso em: 17 set. 2013.
- ARAUJO, Maristela Midlej Silva. O pensamento complexo: desafios emergentes para a educação on-line. *Revista Brasileira de Educação: 30 anos de criação da ANPED*, Rio de Janeiro, v.12, n.36, set.\dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a10v1236.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2013.
- ARDOINO, Jacques. A complexidade. In: MORIN, Edgar (Org.). *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. p. 548-558.
- ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J.G. (Coord.). *Revisão da tradução Sidney Barbosa. Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 24-41.
- ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2004.
- ASSUNPÇÃO, Zeneida Alves de. *A Rádio no espaço escolar: para falar e escrever melhor*. São Paulo: Annablume, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. Apontamentos. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 5.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a. p. 261-306.

_____. Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 5.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. p. 307-335.

_____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 5.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. p. 367-392.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Trad. LucieDidio. Brasília: Plano, 2002.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. *O diário de pesquisa: o estudante Universitário e seu processo formativo*. – Brasília: LiberLivro, 2010.

BARRETO, Raquel Goulart e LEHER, Elizabeth Menezes t. Imagens das tecnologias: a questão do sentido hegemônico. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa, ALVES, Nilda e BARRETO, Raquel Goulart (orgs.). Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 13-22.

BAUMAN, Zigmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BEHRENS, Maria Aparecida. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

BENKLER, Yochai. A Economia Política dos commons. In: SILVEIRA, Sérgio Amadeu et al. *Comunicação digital e a construção dos commons: redes virais espectro aberto e as novas possibilidades de regulação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2007. p.11-20.

BERINO, Arístoteles de Paula et al. Sobre conversas. In: MACÊDO, Elizabeth, MACÊDO, Roberto Sidnei, AMORIM, Antonio Carlos (Org.). *Discurso, texto, narrativas nas pesquisas em currículo*. Campinas, São Paulo: FE/UNICAMP, 2009. p.100-109.

BERTHOLDO, Sinara e BERALDO, Rossana. *Língua Portuguesa: Práticas de leitura e escrita e a enunciação como unidade concreta da linguagem*. Material interno do Curso de Atualização em Práticas Pedagógicas. Módulo 3. Brasília: UNB, 2012.

BIASI, Pierre-Marc de. O horizonte genético. In: ZULAR, Roberto (org.). *Criação em processo: ensaios de crítica genética*. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda., 2002. p. 219-252.

BIIHRER, Rafael_Arrais. *A cultura do remix: hibridismo e cibercultura*. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, para obtenção do Bacharelado em Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda.USP, 2010.

BITARELLO Breno; BRAZ, André; CAMPOS, Jorge Lucio de. *Lev Manovich e a lógica digital: apontamentos sobre A linguagem da nova mídia*. Disponível em:< <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bitarello-braz-campos-lev-manovich-e-a-logica-digital.pdf> >. Acesso em: 13 set. 2013.

BONILLA, Maria Helena S. *Escola aprendente: para além da sociedade da informação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

BONILLA, Maria Helena S. Software livre e formação de professores: para além da dimensão técnica. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Org.). *Cultura Digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012. p.253-281.

BONILLA, Maria Helena S.; PRETTO, Nelson De Luca (Org.). *Inclusão digital: polêmica contemporânea*. Salvador: EDUFBA, 2011.

BONILLA, Maria Helena S.; PRETTO, Nelson De Luca; ALMADA, Darlene. Produção colaborativa e descentralizada de imagens e sons para a educação básica: criação e implantação do RIPE – Rede de Intercâmbio de Produção Educativa. *Estudos IAT*, Salvador, v. 2, n.1, p. 206-219, jan./jun. 2012.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. Formação de Professores: as *tic estruturando dinâmicas curriculares horizontais*. Disponível em: < http://www.acauanfm.ufba.br/twiki/pub/UFBAIrece/ArtigoEAD/ead_isp_pretto_bo >. Acesso em: 20 ago. 2011.

BONILLA, Maria Helena. *Escola aprendente: desafios e possibilidades postos no contexto da Sociedade do Conhecimento*. 2002a. Tese (Doutorado em Educação)-Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2002a.

BONILLA, Maria Helena. Inclusão digital e formação de professores. *Revista de Educação*, Lisboa, v.11, n.1, p.43-50, 2002b.

BONILLA, Maria Helena. Políticas públicas para inclusão digital nas escolas. *Revista Motivivência*, ano 22, n. 34, p.40-60, jun. 2010.

BONILLA, Maria Helena Silveira e ASSIS, Alessandra. Construindo novas educações. In: PRETTO, Nelson (org.). *Tecnologia e novas educações*. Salvador: UDUFBA, 2005. p. 215-229.

BONILLA, Maria Helena S, ARAUJO, Maristela Midlej S. e CORDEIRO, Salete Noro. Formação dos professores no contexto do PROUCA: a experiência da Bahia. In: HETKOWSKI Tania; RAMOS Maria Altina; LAGO Andrea. (Org.). *Educação e TIC: relatos de experiências, processos formativos e práticas educacionais*. 1ed.Curitiba: CRV, 2016, v. 1, p. 193-2016.

BORBA, Sérgio da Costa. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. In: _____. *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: UFSCar, 1998. p.11-19.

BRAGA, A. Usos e consumos de meios digitais entre participantes de weblogs: uma proposta metodológica. In: ENCONTRO DA COMPÓS, 16., UTP, 2007, Curitiba, PR. *Anais...* Disponível em: < http://www.compos.org.br/data/biblioteca_162.pdf >. Acesso em: 10 mar. 2013.

BRAGA, Denise Bértoli. *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Governo Federal. Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998: Lei Brasileira dos Direitos Autorais.

BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento: de Gutemberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BURNHAM, Teresinha Fróes. Sociedade da Informação, Sociedade do Conhecimento, Sociedade da aprendizagem: implicações ético-políticas no limiar do século. In: LUBISCO, Nédia M. L.; BRANDÃO, Lídia M. B. (Org.). *Informação & Informática*. Salvador: EDUFBA, 2000. p. 283-307.

CARBONELL, Jaume. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CASTELLS, Manoel. *A galáxia da internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v.1.

CASTELLS, Manuel. O informacionalismo e a Sociedade em Rede. In: HIMAMEN, Pekka. *A ética dos Hackers e o espírito da informação*. Trad. de Fernando Wolff. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 16 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. B. Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador em contradição. In: D'Ávila, Cristina. (org.). *Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo*. Curitiba: Editora CRV, 2009. p. 15-39.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

COLE, Ariane Daniela. O Processo de Criação Artística e a Constituição da Cultura. In: Revista Mackenzie de Educação, Arte e História da Cultura. 2006. V. 5, nº 5/6. p. 92-101. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/reahc/article/view/505>> Acesso em 15 out de 2012.

CONHEÇA a história de Isadora Faber, criadora da página “Diário de Classe” no Facebook. Disponível em: <<http://todateen.uol.com.br/souassimtt/conheca-a-historia-de-isadora-faber-criadora-da-pagina-diario-de-classe-no-facebook/>>. Acesso em: 3 set. 2013.

COULON, Alain. *Etnometodologia e educação*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995b.

COULON, Alain. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995a.

COUTINHO, Eduardo. O cinema documentário e a escuta sensível da auteridade. In: ANTONACCI, Maria Antonieta; PERELMUTTER, Dayse (Org.). *Projeto História-ética e história oral*. São Paulo: PUC/SP, abr. 97. v.15: p.165-191.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. *A assimilação dos computadores pela escola*. Xerocop. 1997.

DAMASCENO, Handherson Leylton Costa, BONILLA Maria Helena Silveira e ARAUJO Maristela Midlej Silva de. Formação colaborativa entre professores: o caso do PROUCA_Ba. Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação. 2012. Disponível e: < <http://www.br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/1905>> Acesso em out 2013.

DEMO, Pedro. Autoria. In: OKADA, Alexandra (Org.). *Cartografia cognitiva: mapas do conhecimento para pesquisa, aprendizagem e formação docente*. Cuiabá: KCM, 2008. p. 67-78.

DIAS, Iky Anne Fonseca. *Cibercultura e redes sociais no ensino e aprendizagem de inglês: possibilidades e limitações*. Dissertação de Mestrado ainda não publicada. UESC: Ilhéus, 2014.

DIAS, Anair Valéria Martins. Hipercontos multissemióticos para a formação dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane Helena R. e MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, Editorial, 2012.

FANTIN, Mônica e RIVOLTELLA, Pier Cesare. Cultura Digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. In: FANTIN, Mônica e RIVOLTELLA, Pier Cesare. (orgs.). *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 95-95-146.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. A Pesquisa em Educação no/do/com o Cotidiano das Escolas. In: OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et alii, 2008a. p.23-34.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2008b. p.15-42.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Regina Leite Garcia (Org.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 121-150.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et alii, 2008c. p.101-117.

_____. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

_____. Pesquisa com o cotidiano. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf>> Acesso em 12 nov 2012.

FOREST, Nilza Aparecida e WEISS, Silvio Luiz I. Cuidar e Educar: perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil. s/d. Disponível em: <<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev03-07.pdf>> Acesso em 25 set 2013.

FORTUNATO, Márcia Vescovi. *Autoria sob a materialidade do discurso*. 2003. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

FRAGOSO, Suely et al. *Métodos de pesquisa para Internet*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Maria Teresa de A. A formação de professores diante dos desafios da cibercultura. In: FREITAS, Maria Teresa de A. *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009. p.57-74.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da Pesquisa Qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; JOBIM, Solange; KRAMER, Sônia (Org.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 26-38.

_____. A internet na escola: desafios para a formação de professores. In: NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria (org.). *Cabeças digitais: o cotidiano na era da informação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo, Loyola, 2006. P. 191-208.

GANDELMAN, Henrique. *O que você precisa saber sobre Direitos Autorais*. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2004.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

GERBASE, Carlos. A fabricação da verdade no debate sobre direitos autorais no Brasil. In: PRETO, Nelson De Luca; SILVEIRA, S. A. (Org.). *Além das redes de colaboração: Internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador: Edufba, 2008. p. 133-153. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/22qtc/pdf/preto-9788523208899.pdf>> Acesso em: 1º out. 2013

GIARD, LUCE. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 9-31.

GIL, Gilberto. A Era do Creative Commons. *Revista Tema*, Ano 27, Edição 174, jul./ago. 2004. Disponível em: <http://www4.serpro.gov.br/imprensa/publicacoes/tema-1/antigas%20temas/tema_174/materias/a-era-do-creative-commons> Acesso em: 1º out. 2013.

GINZBURG, Carlo. “Sinais: raízes de um paradigma indiciário” In: _____. *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. P. 143-179.

HALMANN, Adriane Lizbehd. Reflexões entre professores em blogs: aspectos e possibilidades. 2006, 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11870>>. Acesso em: 17 set. 2013.

HAYLES, Catherine. “Electronic Literature: What is it?”. Disponível em: <<http://eliterature.org/pad/elp.html>> Acesso em 5 outubro de 2013.

HERNANDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na Educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre. Artmed, 1998.

HIMANEN, P. *A ética dos hackers e o espírito da era da informação*. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo, Cortez, 2009.

_____. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. 2.ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JOHNSON, Steven. **Cabeças de silício**. Folha de São Paulo, Mais! 13 fev. 2005. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/indices/inde13022005.htm>> Acesso em 24 abril 2013.

_____. **De onde vêm as boas ideias**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. *Caminhar para si*. Tradução Albino Pozzer. Revisão Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiência de vida e formação*. Lisboa: EDUCA, 2002.

KEEN, Andrew. *O culto do amador: como blogs, MySpace, Youtube e a pirataria digital estão destruindo nossa economia, cultura e valores*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. Texto e Autoria. In: ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. (Org.). *Introdução às Ciências da linguagem: discurso e textualidade*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2006. p. 81-103.

LAPASSADE, G. Da multirreferencialidade como “bricolagem”. Revisão da tradução Sidney Barbosa. In: BARBOSA, J.G. (Coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na*

educação. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 126-147.

LARAIA, Roque de B. *Cultura: um conceito antropológico*. 24.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LEÃO, Lúcia. O remix nos processos de criação de imagens e imaginários midiáticos. Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho “Imagem e Imaginários Midiáticos”. In: ENCONTRO DA COMPÓS, 21., 12 a 15 de junho de 2012, Juiz de Fora, Minas Gerais. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2012. Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/230813719_O_remix_nos_processos_de_criacao_de_imagens_e_imaginarios_miditicos/file/79e41504bec18392f4.doc> Acesso em: 14 set. 2013.

LEÃO, Lúcia. Reflexões sobre imagem e imaginário nos processos de criação em mídias digitais. Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho Imagem e Imaginários Midiáticos. In: ENCONTRO DA COMPÓS, 20., 14 a 17 de junho de 2011, Porto Alegre. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <http://www.academia.edu/1409967/Reflexoes_sobre_imagem_e_imaginario_nos_processos_de_criacao_em_midias_digitais> Acesso em: 14 set. 2013.

LEMOS, André. “Saí do Facebook”: a rede é a rua. *Revista Muito*, Salvador, Jornal A Tarde, 14 jul. 2013. Disponível em: <<http://andrelemos.info/2013/07/sai-do-facebook-a-rede-e-a-rua/>>. Acesso em: 24 ago. 2013.

LEMOS, André. Arte e Mídia locativa no Brasil. In: LEMOS, André; JOSGRILBEG, Fabio (Org.). *Comunicação e Mobilidade: aspectos socioculturais das tecnologias móveis de comunicação no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 89-108.

LEMOS, André. Cibercultura e mobilidade: a era da conexão. *Revista eletrônica Razón y palabra*, n.41, out./nov. 2004. Disponível em: <<http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n41/alemos.html>>. Acesso em: 12 ago. 2011.

LEMOS, André. *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LEMOS, André. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, André; CUNHA, Paulo. *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2003. p.00-00.

LEMOS, André. *Ciber-Cultura-Remix*. Apresentado ao Seminário “Sentidos e Processos” dentro da mostra “Cinético Digital”, no Centro Itaú Cultural. A mesa tinha como tema: “Redes: criação e reconfiguração”. São Paulo: Itaú Cultural, ago. 2005. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/remix.pdf>> Acesso em: 24 abr. 2010.

LEMOS, André. Cultura da mobilidade. In: SIMPÓSIO NACIONAL ABCIBER, 3., ESPM/SP, 2009. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revista_famecos/article/view/6314/4589>. Acesso em: 14 março 2013.

LEMOS, André. Prefácio. In: PRETTO, Nelson De Luca; BONILLA, Maria Helena S. (Org.). *Inclusão Digital: polêmica contemporânea*. Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/4859/1/repositorio-Inclusao%20digital-polemica-final.pdf>>. Acesso em: 1º out. 2013.

LEMOS, André; CUNHA, Paulo. *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

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

LEMOS, André; SEARA, Simone; PÉRSIO, Wilson. Hackers no Brasil. *Revista Contacampo*. n.6, 2002. Disponível em: <<http://www.uff.br/contracampo/index.php/revista/article/view/463/228>>. Acesso em: 30 set. 2013.

LEMOS, Ronaldo. Prefácio da edição brasileira. In: LESSIG, Lawrence. *Cultura livre: como a Grande Mídia usa a tecnologia e a lei para bloquear a cultura e controlar a criatividade*. São Paulo: Trama, 2005. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/5266831/Lawrence-Lessig-Cultura-Livre>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

LESSIG, Lawrence. *Cultura livre: como a Grande Mídia usa a tecnologia e a lei para bloquear a cultura e controlar a criatividade*. São Paulo: Trama, 2005. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/5266831/Lawrence-Lessig-Cultura-Livre>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1997.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.

LÉVY, Pierre. *Por uma antropologia do ciberespaço*. 4ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

LIMA JÚNIOR, Arnaud; PRETTO, Nelson De Luca. Surfando no mundo contemporâneo. In: PRETTO, Nelson De Luca (Org.). *Tecnologias e novas educações*. Salvador: EDUFBA, 2005. p. 203-213.

LURIA, Alexander Romanovich. *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A Etonpesquisa Crítica e Multireferencial nas Ciências Humanas e na Educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

_____. *Currículo, Diversidade e Equidade: luzes pra uma educação intercrítica*. Salvador: EDUFBA, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação*. Brasília: LiberLivro, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrutivismo curricular em perspectiva*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Atos de currículo formação em ato?: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação*. Ilhéus: Editus, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: LiberLivro, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. 2.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa Crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Liber Livro, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, Roberto Sidnei, GALLEFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. *Um Rigor Outro: Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa*. Salvador, EDUFBA, 2009. p. 75-126.

MAGRANI, Bruno. Função social do direito de autor: análise crítica e alternativa conciliatórias. In: PRETO, Nelson De Luca; SILVEIRA, S. A. (Org.). *Além das redes de colaboração: Internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador: Edufba, 2008. p.155-170. Disponível em: < <http://static.scielo.org/scielobooks/22qtc/pdf/preto-9788523208899.pdf> >. Acesso em: 1º out. 2013.

MANOVICH, Lev. Novas Mídias como tecnologia e ideia: dez definições. In: LEÃO, Lucia (Org.). *O Chip e o Caleidoscópio: reflexões sobre as novas mídias*. São Paulo: Senac São Paulo, 2005.

MANOVICH, Lev. *The Language of New Media* Disponível em < <http://www.fafich.ufmg.br/~novamidia/editorial.htm> > Acesso em: 23 maio 2011.

MANOVICH, Lev. What comes after Remix? 2007. Disponível em: < http://www.manovich.net/TEXTS_07.HTM >. Acesso em: 12 set. 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais emergente no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio e XAVIER, Antonio Carlos. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004. p. 13-67.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, Mário Osório. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. 4.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

MARTINS, Beatriz Cintia. *Autoria em rede: um estudo dos processos autorais interativos de escrita nas redes de comunicação*. Tese (Doutorado em Comunicação)-ECA, São Paulo, 2012. Disponível em: < <http://autoriaemrede.files.wordpress.com/2012/04/tesemartinsbc3.pdf> >. Acesso em: 1º out. 2013.

MELO, Simone Pereira; BEZERRA, Benedito Gomes. O internetês em questão: “o Português assassinado a tecladas?”?. In: BEZERRA, Benedito Gomes (org.). *Leitura e escrita na interação virtual*. Recife: EDUPE, 2011. p. 27-43.

MORAES, Maria Cândida. Educação a distância e a ressignificação dos paradigmas educacionais: fundamentos teóricos e epistemológicos. *Revista da FAEBA*, Salvador, Universidade Estadual da Bahia, Departamento de Educação I, v. 1, n. 1, p.181-202, jan./jun. 2005.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 70, p. 57-69, abr./jun. 1996.

MORAES, Maria Cândida. *Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis: Vozes, 2004a.

MORAES, Maria Cândida. Pressupostos teóricos do sentirpensar. In: MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la. *SentirPensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. Petrópolis: Vozes, 2004b. p.17-51.

MORAES, Maria Cândida. Tecendo a rede, mas com que paradigma? In: MORAES, Maria Cândida (Org.). *Educação a distância: fundamentos e práticas*. Campinas: UNICAMP/NIED, 2002.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, Menezes Francisco; SILVA, Juremir Machado da (Org.). *Para navegar no século 21: tecnologia do imaginário e cibercultura*. 3.ed. Porto Alegre: Sulina: Eipucrs, 2003. p.13-36.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emílio Roger; MOTTA, Raúl Domingo. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e pela incerteza humana*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MORIN, Edgar *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005a.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005b.

MORIN, Edgar. Os desafios da complexidade. In: MORIN, Edgar (Org.). *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005c. p.559-567.

MORIN, Edgar. *O método 1: a natureza da natureza*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MORIN, Edgar. *O método 4: as ideias, habitat, vida, costumes, organização*. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MOURA L. M. C. *Uso de linguagem cartográfica no ensino de geografia: os mapas e Atlas digitais na sala de aula*. Paraná, 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/2010/Geografia/cartografia/uso_atlas_google.pdf . Acesso em dez 2013.

NAVAS, Eduardo. *Remix Theory: the aesthetics of sampling*. 2012. Disponível em: <<http://uncopy.net/wp-content/uploads/2013/04/navas-remixtheory.pdf>> Acesso em 10 set. 2013.

NAVAS, Eduardo. *The three basic forms of remix: a point of entry*. Disponível em: <<http://remixtheory.net/?p=174>>. Acesso em: 10 set. 2013.

NOBRE, Cândida; NICOLAU, Marcos. *Remix no ciberespaço: da perda da aura à diluição a autoria*. Disponível em: < <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/cm/article/view/11715> >. Acesso em: 10 set. 2013.

NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000. p.11-30.

NÓVOA, Antonio. *O regresso dos professores*. Pinhais: Melo, 2011.

NÓVOA, António. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004. p.11-17.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Educa: Lisboa, 2009.

O'REILLY, Tim. *What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. 2005. Disponível em: < http://www.im.ethz.ch/education/HS08/OReilly_What_is_Web2_0.pdf >. Acesso em: 30 set. 2013.

OLIVEIRA, Inês B. A rebeldia do/no cotidiano: regras de consumo e usos transgressores das tecnologias na tessitura da emancipação social. In: LEITE, Márcia; FILÉ, Valter (Org.). *Subjetividade, tecnologias e escolas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.15-26.

OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda. Contar o passado, analisar o presente e sonhar. In: OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et alii, 2008. p. 9-14.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 49-64.

OLIVEIRA, Inês; SGARBI, Paulo. *Estudos do Cotidiano & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ONG, Walter J. *Oralidade e cultura escrita*. Trad. Enid Abreu Dobránsky. São Paulo: Papirus, 1998.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais*. 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150224por.pdf>>. Acesso em: 1º out. 2013.

OSTROWER, Fayga. *Acasos e a criação artística*. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

_____ *Criatividade e processos de criação*. 25. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PALFREY, John; GASSER, Urs. *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Tradução de Magda França Lopes. Revisão técnica Paulo Gileno Cysneiros. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PARANAGUÁ, Pedro; BRANCO, Sérgio. *Direitos autorais*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

- PELLANDA, Eduardo Campos. *Comunicação móvel: das potencialidades aos usos e aplicações*. Trabalho apresentado no XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação., Natal, RN, 2008. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-1727-1.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2013.
- PEREIRA, S. A. C. Saberes docentes em ambientes virtuais de aprendizagem. Salvador, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2008.
- PEREIRA, Silvio da Costa. Consumo cultural entre professores do ensino fundamental. In: GIRARDELLO, Gilka e FANTIN, Monica (orgs.). *Práticas culturais e consumo de mídias entre as crianças*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2009.
- PINHEIRO, Walter. A luta pelo software livre no Brasil. In: SILVEIRA, Sérgio Amadeu; CASSINO, João (Org.). *Software livre e inclusão digital*. São Paulo: Conrad do Brasil, 2003. p. 275-286.
- PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, MCB University Press, v.9, n. 5, Oct. 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2010.
- PRETTO, Nelson De Luca. A geração alt+tab vai pras ruas. *Jornal da Ciência*, 25 jul. 2013. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detailhe.jsp?id=88361>>. Acesso em: 24 agosto de 2013.
- PRETTO, Nelson De Luca. Desafios da Educação na sociedade do conhecimento. *Folha de S. Paulo*, 30 maio 2006.
- PRETTO, Nelson De Luca. *Escritos sobre educação, comunicação e cultura*. Campinas, Papyrus, 2008.
- PRETTO, Nelson De Luca. Formação de professores exige rede!. *Rev. Bras. Educ.*, [online], n. 20, p. 121-131, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000200010&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 fev. 2011.
- PRETTO, Nelson De Luca. O desafio de educar na era digital: educações. *Revista Portuguesa de Educação*, CIED, Universidade do Minho, v.24, n.1, p. 95-118, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v24n1/v24n1a05.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2013.
- PRETTO, Nelson De Luca. Professores universitários em rede: um jeito hacker de ser. In: DALBEN, Ângela; FREITAS, Imaculada L. de (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- PRETTO, Nelson De Luca. Professores-autores em rede. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson De Luca. *Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas e políticas públicas*. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa de Cultura Digital, 2012. Disponível em: <<http://www.livrorea.net.br/livro/home.html>>. Acesso em: 13 set. 2013.

PRETTO, Nelson De Luca. *Reflexões: ativismo, redes sociais e educação*. Salvador: EDUFBA, 2013.

PRETTO, Nelson De Luca. *Uma escola sem/com futuro*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.

PRETTO, Nelson De Luca. Estudo Errado: Educação em Tempos de Pós-Modernidade. In: PRETTO, Nelson De Luca; (org.). *Globalização & Educação: mercado de trabalho, tecnologias de comunicação, educação a distância e sociedade planetária*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999. p. 98-114.

PRETTO, Nelson de Luca; ASSIS, Alessandra. Cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, S. A. (Org.). *Além das redes de colaboração: Internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador: Edufba, 2008. p. 75-83.

PRETTO, Nelson De Luca; BONILLA, Maria Helena Silveira; SARDEIRO, Carla. Rádio Web na educação: possibilidades e desafios. In: PRETTO, Nelson De Luca; TOSTA, Sandra Pereira (Org.). *Do Meb à Web: o rádio na educação*. São Paulo: Autêntica, 2010. p. 59-79.

PRETTO, Nelson De Luca; PINTO, Cláudio da C. Tecnologias e novas educações. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31. jan./abr. 2006.

PRETTO, Nelson De Luca; SERPA, Luis Felipe Perret. A educação e a sociedade da informação. In: Dias, Paulo; Freitas, Candido Varela de. *Challenges 2001. Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação*. Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho, 2001, p. 21-41.

PRIMO, Alex. Fases do desenvolvimento tecnológico e suas implicações nas formas de ser, conhecer, comunicar e produzir em sociedade. In: PRETTO, Nelson De Luca e SILVEIRA, Sérgio Amadeu (Org.). *Além das redes de colaboração: Internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador: EDUFBA, 2008.

PRIMO, Alex. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. *E-Compós (Brasília)*, v. 9. P. 1-21, 2007. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/web2.pdf> > Acesso em nov 2012.

RAMAL, Andrea Cecília. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAYMOND, E. S. *A catedral e o bazar*. Trad. Erik Kohler. Disponível em: < http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action&co_obra=8679 >. Acesso em: 7 set. 2013.

REZENDE, Antônio Dourado. Custo social: propriedade imaterial, software, cultura e natureza. In: PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, S. A. (Org.). *Além das redes de colaboração: Internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador: Edufba, 2008. p. 93-110. Disponível em: < <http://static.scielo.org/scielobooks/22qtc/pdf/pretto-9788523208899.pdf> >. Acesso em: 1º out. 2013.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Novas tecnologias para ler e escrever: algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula*. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena R. e MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, Editorial, 2012.p. 11-31.

SALLES, Cecília Almeida. Arquivos nos processos de criação contemporâneos. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS [Recurso eletrônico]/Sheila Cabo Geraldo, Luiz Cláudio da Costa (Org.), 2012, Rio de Janeiro. *Anais ...* Rio de Janeiro: ANPAP, 2012. Disponível em: < http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio5/cecilia_salles.pdf >. Acesso em: 27 abr. 2013.

SALLES, Cecília Almeida. *Crítica genética: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística*. São Paulo: EDUC, 2008a.

SALLES, Cecília Almeida. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: Annablume, 2004.

SALLES, Cecília Almeida. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. 5.ed. São Paulo: Intermeios, 2011.

SALLES, Cecília Almeida. *Redes da Criação: construção da obra de arte*. 2.ed. São Paulo: Horizonte, 2008b.

SALLES, Cecília Almeida. *Arquivos de criação: arte e curadoria*. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.

SANTAELLA, Lúcia. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo, 2013.

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

_____. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 22, dez. 2003. Disponível em: < <http://revistas.eletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3229/2493><http://revistas.eletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3229/2493>. - [_blank](#)>. Acesso em: 9 ago. 2013.

_____. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. *Cultura e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson De Luca. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson De Luca. *Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas e políticas públicas*. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa de Cultura Digital, 2012.

SANTOS, Akiko. *Didática sob a ótica do pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. 12.ed. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

SANTOS, Edméa Oliveira. A Cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos. In: FONTOURA, Helena Amaral; SILVA, Marco (Org.). *Práticas pedagógicas, linguagens e mídias: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook1.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2012.

SANTOS, Edméa Oliveira. Educação *online* como campo de pesquisa-formação: potencialidades das interfaces digitais. In: SANTOS, Edméa; ALVES, Lynn. *Práticas pedagógicas e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: E-papers, 2006.

SANTOS, Edméa Oliveira. *Educação online: Cibercultura e Pesquisa-formação na Prática Docente*. 2005. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SANTOS, Edméa Oliveira. O Currículo Multirreferencial: outros espaços tempos para a educação online. *Boletim Cibercultura: o que muda na educação: Programa Salto para o Futuro*, TV Brasil, Ano 21, n.3, abr. 2011. Disponível em < <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/212448cibercultura.pdf> >. Acesso em: 06 ago. 2011.

SANTOS, Edméa Oliveira. Pesquisando com a mobilidade ubíqua em redes sociais da internet: um case com o Twitter. *ComCiência-Revista Eletrônica de Jornalismo Científico*. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=74&id=932>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

SOARES, Conceição e SANTOS, Edméa. Artefatos tecnoculturais nos processos pedagógicos: usos e implicações para os currículos. In: LIBÂNEO, Carlos e ALVES, Nilda (orgs.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo, Cortez, 2012. p. 308-330.a

SANTOS, Manoel J. Pereira dos. Principais tópicos para a revisão da Lei de Direitos autorais. In: WACHOWICZ, Marcos; SANTOS, Manoel J. Pereira dos (Org.). *Estudos de Direito de Autor: a revisão da lei de direitos autorais*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2010. p.55- 72. Disponível em: < http://www.direitoautoral.ufsc.br/gedai/wp-content/uploads/livros/Gedai_UFSC_LivroEstudosDirAutor_vfinal.pdf >. Acesso em 1º out. 2013.

SANTOS, Juliana Alves e OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública**. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 21-30.

SERRES, Michel. *Polegarzinha*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SHIRKY, Clay. *A cultura da participação: criatividade e generosidade no mundo conectado*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

SIBILIA, Paula. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SILVA, Fernando Firmino da. Tecnologia móveis como plataformas de produção no jornalismo. In: LEMOS, André; JOSGRILBEG, Fabio (Org.). *Comunicação e mobilidade:*

aspectos socioculturais das tecnologias móveis de comunicação no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2009. p.69-88.

SILVA, Marco. *Cibercultura e interatividade: desafios à imaginação criadora do professor*. Trabalho apresentado ao II Encontro do Imaginário, Cultura e Educação, Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2000a.

SILVA, Marco. Criar e professorar um curso online: relato de experiência. In: SILVA, Marco (Org.). *Educação online*. São Paulo: Edições Loyola, 2003 a. p.00-00. [corrigir indicação no texto]

SILVA, Marco. *De Anísio Teixeira à Cibercultura: desafios para a formação de professores ontem, hoje e amanhã*. Disponível em: < http://www.senac.br/BTS/293/boltec_293c.htm >. Acesso em: 10 abr. 2010.

SILVA, Marco. Educação na Cibercultura: o desafio comunicacional do professor presencial e online. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, UFBA, v. 12, n. 20, p. 261-271, jul./dez., 2003 b.

SILVA, Marco. Educação presencial e *online*: sugestões de interatividade na cibercultura. In: TRIVINHO, Eugênio; CAZELOTO Edilson. *A cibercultura e seu espelho: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa*. São Paulo: ABCiber; Instituto Itaú Cultural, 2009 (Coleção ABCiber, v.1) Disponível em: < <http://www.abciber.org/publicacoes/livro1/> >. Acesso em: 14 jan. 2012.

SILVA, Marco. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em CURSOS ONLINE. *Revista Digital de tecnologias cognitivas*, PUC-SP, n.5, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/educar-cibercultura-desafios.html>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000b.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. *Software livre: a luta pela liberdade do conhecimento*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. Cibercultura, commons e feudalismo informacional. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 37, dez. 2008a. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/4804/3608> >. Acesso em: 27 set. 2013.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. Convergência digital, diversidade cultural e esfera pública. In: PRETO, N. L.; SILVEIRA, S. A. (Org.). *Além das redes de colaboração: Internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador: Edufba, 2008b. p. 31-50. Disponível em: < <http://static.scielo.org/scielobooks/22qtc/pdf/preto-9788523208899.pdf> >. Acesso em: 1º out. 2013.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu.da Formatos Abertos. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson de Luca. *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas*. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. Disponível em: < <http://www.artigos.livrorea.net.br/2012/05/formatos-abertos/> > Acesso em jan 2013.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. Marco Civil e o futuro da Internet. *Revista [em] Revista*, ano 3, n.12, p.14-15, dez. 2012. Disponível em: <http://www.rubensnaves.com.br/imagens/revistas/4122012_203953.pdf>. Acesso em: 10 out 2013.S

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. *O conceito de commons na cibercultura*. Trabalho apresentado ao NP Tecnologias da Informação e da Comunicação (Intercom). 2007 a. Disponível em:<<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R1202-1.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2013.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. Para além da inclusão digital: poder comunicacional e novas assimetrias. In: PRETTO, Nelson De Luca; BONILLA, Maria Helena S. (Org.). *Inclusão Digital: polêmica contemporânea*. Salvador: EDUFBA, 2011. p.49-59. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/4859/1/repositorio-Inclusao%20digital-polemica-final.pdf>> Acesso em: 1º out. 2013.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. Redes virais e espectro aberto: descentralização e desconcentração do poder comunicacional. In: SILVEIRA, Sérgio Amadeu et al. *Comunicação digital e a construção dos commons: redes virais, espectro aberto e as novas possibilidades de regulação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2007 b., p. 21-55.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. *Wikipedia ficará fora do ar em protesto à Sopa*. JC e-mail 4418, de 17 de janeiro de 2012. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=80791>>. Acesso em: 30 set. 2013.

SIMON, Imre; VIEIRA, Miguel Said. *A propriedade intelectual diante da emergência da produção social*. 2007. Disponível em: <<http://www.direitoautoral.ufsc.br/gedai/2012/06/inclusao-tecnologica-e-direito-a-cultura/>>. Acesso em: 1º out. 2013.

SPALDING, Marcelo. O hiperconto e a literatura digital. Disponível em:<<http://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=3034>> Acesso em 5 de outubro de 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de; PINHO, Ana Sueli Tavares de; GALVAO, Izabel. Culturas, multisseriação e diversidade: entre narrativas de vida e experiências docentes cotidianas. In: FERRACO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lucia; Vidal e OLIVEIRA, BARBOSA, Inês (Org.). *Diferentes abordagens, temas e modos de ser na pesquisa nos/dos com os cotidianos*. Petrópolis: DP et al., 2008.

TAPSCOTT, Don. *A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a Internet estão mudando tudo, das empresas aos governos*. Trad. Marcello Lino. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TAPSCOTT, Don. *Geração digital: a crescente e irreversível ascensão da geração net*. São Paulo: Makron Books do Brasil, 1999.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

UM ANO de Diário de Classe: Iniciativa da catarinense Isadora Faber completa um ano de sucesso. Disponível em: <<http://revistatrip.uol.com.br/transformadores/blogs/trip/transformadores/2013/07/11/um-ano-de-diario-de-classe.html>> Acesso em: 13 set. 2013.

UNESCO(2008). “Padrões de competências em TIC para professores”. Diretrizes de implementação. Brasília: UNESCO.

VALOIS, Djalma. Copyleft. In: SILVEIRA, Sérgio Amadeu; Cassino, João (Org.). *Software livre e inclusão digital*. São Paulo: Conrad do Brasil, 2003. p.287-317.

VASCONCELOS, Maria José Esteves de. *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. 3.ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

WACHOWICZ, Marcos. A revisão da Lei Brasileira de Direitos Autorais. In: WACHOWICZ, Marcos; SANTOS, Manoel J. Pereira dos (Org.). *Estudos de Direito de Autor: a revisão da lei de direitos autorais*. Florianópolis, Fundação Boiteux, 2010. p.73-101. Disponível em: <http://www.direitoautoral.ufsc.br/gedai/wp-content/uploads/livros/GedaiUFSCLivroEstudos_DirAutor_vfinal.pdf>. Acesso em: 1º out. 2013.

WACHOWICZ, Marcos; PRONER, Carol. Movimentos rumo à Sociedade Democrática do Conhecimento. In: WACHOWICZ, Marcos; PRONER, Carol (Org.). *Inclusão tecnológica e direito a cultura: movimentos rumos à sociedade democrática do conhecimento*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012. p.15-38. Disponível em: < http://www.direitoautoral.ufsc.br/gedai/wp-content/uploads/2012/06/inclusao_tecnologica_e_direito_a_cultura.pdf>. Acesso em: 1º out. 2013.

WACHOWICZ, Marcos (org.). Por que mudar a Lei de Direito Autoral? Estudos e Pareceres. Florianópolis: Editora FUNJAB, 2011.

WOLFART, G. As lutas pela liberdade ao conhecimento e pela liberdade ao capital. Entrevista com Pedro Rezende. *IHU online*, ano 9, n. 318. 7 dez. 2009. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3001&secao=318>. Acesso em: 7 set. 2013.

WOODS, Peter. Aspectos Sociais da Criatividade do professor. In: NÓVOA, Antonio. (org.) *Profissão professor*. Porto-Portugal: Porto editora, 1999. p. 125-153.

ZABALZA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani F. Da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.