

# **O PROFESSOR E A AUTORIA EM TEMPOS DE CIBERCULTURA: A REDE DA CRIAÇÃO DOS ATOS DE CURRÍCULO**

Maristela Midlej Silva de Araujo **Veloso** – UFSB

Maria Helena Silveira **Bonilla** – UFBA

## **Resumo**

Este trabalho é parte de tese de Doutorado em Educação. Tem por finalidade destacar a autoria docente nos processos de criação de atos de currículo condizentes com o contexto da cibercultura. O estudo foi conduzido pela pesquisa-formação, em diálogo com os estudos da cibercultura e formação de professores. A pesquisa foi desenvolvida numa Escola Estadual da Bahia, e contou com a colaboração de três *praticantes professoras*. Os resultados evidenciam que a autoria/criação do professor acontece em rede, na sua temporalidade específica e relacional, e que as iniciativas da pesquisa-formação contribuíram para que os professores percebessem a importância de experienciar com seus alunos as práticas próprias da cibercultura, articulando a dimensão pedagógica com a dimensão cultural dos usos das tecnologias digitais em rede.

**Palavras-chave:** Autoria do professor – Cibercultura – Redes da criação – Atos de currículo

# **O PROFESSOR E A AUTORIA EM TEMPOS DE CIBERCULTURA: A REDE DA CRIAÇÃO DOS ATOS DE CURRÍCULO**

## **1. Introdução**

Refletir, estudar e conhecer a autoria do professor, em tempos de Cibercultura, levou-nos a analisar os atos de currículo materializados nas práticas experienciadas por professores e alunos no cotidiano de uma escola pública da Educação Básica. Assumimos os atos de currículo a partir da concepção de Macedo (2008), que os considera como todas as atividades que os sujeitos da educação “organizam e se envolvem visando uma determinada formação, operacionalizadas via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes,

atividades, valores, competências” (p. 38). Tais atividades são mediadas pelo processo de ensinar e aprender ou para a sua projeção.

De modo mais geral, o objetivo foi identificar o processo de criação/autoria do professor da Educação Básica, considerando o contexto atual, em que a cibercultura vem se constituindo, as apropriações e sentidos que os professores desenvolviam em seu fazer pedagógico, a partir da interação com as tecnologias digitais. Para tanto, optamos pela pesquisa-formação, inspirada nos estudos de Macedo (2006; 2010); Nóvoa (2002; 2004); Josso (2002). 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, [...] numa experiência profunda e ampliada do Ser humano, que aprende interativamente, de forma significativa, imerso numa cultura”.

A nossa intenção, no papel de mediadoras, foi, junto com os professores, criar/experimentar atos de currículo no cotidiano da escola, a partir dos usos das tecnologias presentes na escola e fora dela. Assim, as atividades formativas realizadas nos ambientes de aprendizagem – presencial e online – partiram de uma proposta inicial e depois foram modificadas no processo das ações de formação, a partir das demandas dos participantes.

A pesquisa foi desenvolvida numa das 10 escolas situadas no estado da Bahia que recebeu os *laptops* do Projeto Um Computador por Aluno - UCA - e tinha laboratório de informática conectado à Internet, além de alunos circulando pelos espaços da escola portando celulares. Três praticantes professoras (PP) nos acompanharam nessa investigação. 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 os seguintes dispositivos de pesquisa: os encontros de formação, as conversas informais, os diários de pesquisa e os documentos de processo (relatos publicados nos ambientes e-Proinfo, *Moodle*, *Blogs*; cadernos e agendas).

Neste artigo não analisaremos os atos de currículo, mas o processo de criação dos mesmos, a partir de uma síntese das unidades significativas presentes na narração/descrição do contexto. É o que Macedo (2006) 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” (p.138). A partir dessas noções subsunçoras foi

possível delinear a rede de criação que as professoras participantes da pesquisa teciam em torno dos atos de currículo.

## 2. A criação como rede/a rede da criação: a constituição da autoria

A concepção de autoria no contexto da cibercultura que sustentou a proposta de compreensão do processo de criação do professor, no cotidiano da escola, toma como base o arcabouço teórico de Bakhtin (2010), no tocante ao autor-criador e ao princípio dialógico constituinte do ato da criação e, mais especificamente, os estudos de Cecília Salles (2008a; 2010), referentes ao percurso da criação do artista. Em ambos, respeitando as suas especificidades, há uma concepção de criação/autoria numa dimensão social, dialógica, interativa, em rede.

Entendemos, a partir de Salles (2008b), que a criação é muito menos fruto de uma inspiração e mais resultado advindo de trabalho, portanto de um processo, que “abarca o raciocínio responsável pela introdução de ideias novas, que abarca por sua vez, essa perspectiva de transformação”(p.35-36). Desse modo, segundo a autora, pode-se falar que há criação em diferentes processos de produção, em qualquer área, diferindo apenas a tendência do processo, a natureza dos elementos conectados e os recursos utilizados para as associações de ideias.

A criação é aqui entendida como processo em rede, ou seja, “[...] um percurso de interconexões instáveis, gerando nós de interação, cuja variabilidade obedece a alguns princípios direcionadores” (SALLES, 2010, p.17). Essas interconexões, para Salles, envolvem a relação do artista (no nosso caso, dos professores) com seu espaço e seu tempo, articulando questões relativas à memória, à percepção, à escolha de recursos criativos, assim como as diversas maneiras como se organizam as tramas do pensamento em criação.

Ao incorporar o conceito de rede, numa perspectiva social, interacionista, Salles (2008b, 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. No entanto, conforme afirma Bakhtin (2010, p.310), na autoria “[...] 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”. O autor não concebe a autoria a partir da unicidade do sujeito, um gênio criador,

iluminado, dono do seu próprio dizer. Para Bakhtin (2010), a autoria não é exclusivamente originalidade. 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.” (BAKHTIN, 2010, p.300).

Portanto, é nesse movimento interlocutivo, nas ressonâncias dialógicas, na interação que a autoria é constituída. 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. Como afirma Bakhtin (2010, p.326), “todo o dado se transforma em criado”, e como afirma Salles (2008b, 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 criativo do professor manifesta-se em vários momentos, tais como: uma conversa com um aluno ou com um colega, uma leitura, um objeto encontrado, uma pesquisa na Internet ou até mesmo um novo olhar para a prática em construção. Cada um deles pode gerar uma gama de possibilidades que podem ser levadas adiante ou não. As interações são, muitas vezes, responsáveis pelo surgimento de novos caminhos, que podem dar origem a uma rede de possibilidades de desenvolvimento de uma nova prática, pois “os elementos selecionados já existiam, a inovação está no modo como são colocados juntos, ou seja, na maneira como são transformados” (SALLES, 2008b, p.35).

Portanto, o desenvolvimento da autoria, de práticas mais inovadoras, vai depender do nível de abertura da rede estabelecida no ambiente da criação. Johnson (2011) 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 adjacente<sup>1</sup>, [onde] novas configurações podem emergir por meio de conexões aleatórias” (p.47). 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).

---

<sup>1</sup> Ideias ou objetos que servem como possibilidades de novas criações, próximas ao que desejamos criar.

Salles (2008b) 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. Esse movimento desencadeia a ideia de ação em permanente continuidade, e, em sala de aula, ainda que a prática planejada seja materializada em determinado momento, fica a sensação de que se cumpriu apenas uma parte dos desejos do professor. Como afirma Salles (2008b), a criação como rede está sempre em um estado de inacabamento, nunca conseguimos apreendê-la como um ponto final.

Portanto, 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.

### **3. Cibercultura: a cultura de nosso tempo**

Vivenciamos, atualmente, um período de aceleradas transformações sociais. As sociedades evoluem e se modificam ao longo do tempo, por influência de muitos fatores, a exemplo do conhecimento produzido e das tecnologias que lhe são próprias. Em cada momento histórico, as relações existentes entre tecnologia, conhecimento e autoria, adquirem características específicas. 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. É em função disso que para compreender como se constitui a autoria do professor no momento atual necessitamos levar em consideração a cultura contemporânea.

É fato que as tecnologias digitais afetam a todos os processos na atualidade. Surgiram novos modos de produzir, transmitir, receber e conservar a informação, e a cultura é influenciada por esse mundo dinâmico, virtual, em rápida mutação. Além da pluralidade das informações disponíveis, estas são de fácil acesso, produzidas e divulgadas de forma horizontalizada, com maior facilidade. As linguagens e os signos que circulam pelos ambientes virtuais permitem materializar as diferentes formas de

expressão, aproximando as pessoas, por mais distantes geograficamente que se encontrem. Os textos se transformam em hipertextos interativos, conectados, que são revertidos, fragmentados, reatualizados e disponibilizados em novo contexto, por uma nova comunidade, com diferente autoria.

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).

Os interagentes (PRIMO, 2007) tecem esse hipertexto digital porque habitam o ciberespaço, um local de relação social, de criação de conhecimento, um espaço do saber, um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais). Nesse movimento, desenvolvem práticas, atitudes, modos de pensamento e de valores próprios desse meio, a chamada cibercultura (LÉVY, 1999). 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. A partir de então vive-se a cultura do acesso e da ubiquidade (SANTAELLA, 2007), de tal forma 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” (p.128).

Esta formação sociocultural rompe com a dinâmica informacional baseada na relação “um para todos”, própria do modelo *broadcasting*, 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. É o meio propício para que cada indivíduo possa ser, ao mesmo tempo, emissor e receptor de informações e sentidos. A liberação da palavra constitui o primeiro princípio da cibercultura, do qual emerge um segundo princípio, a conexão e a conversação mundial (LEMONS; LÉVY, 2010, p.25), ou a inteligência coletiva (LÉVY, 1999). A

conectividade generalizada (LEMOS, 2003; 2005), 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, 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).

Em decorrência, emerge o terceiro princípio, a reconfiguração social, cultural e política, com as novas formas de produção e circulação da opinião pública, agora abertas, multimidiáticas e interativas (LEMOS; LÉVY, 2010, p. 26). Os autores afirmam que se trata, na realidade, de reconfigurar práticas, modalidades mediáticas, espaços, agregando novas técnicas, sem a substituição de seus antecessores.

Para Lemos (2005), esses três princípios estão na base da ciber-cultura-remix<sup>2</sup>, uma consequência do potencial das tecnologias digitais para recombinar/remixar. Portanto, na escola, com acesso ao ciberespaço, professores e alunos têm a possibilidade de ser mais que meros consumidores dos recursos prontos, vindos de outros contextos, passando a construir conteúdos próprios, ao mesmo tempo sem se distanciarem 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).

Diversos artefatos, não só os oriundos da escola (documentos dos professores, livros, anotações), também os de diferentes culturas – televisiva, literária, artística, digital – são acessados. Como os professores vivem em busca de ideias, que podem ser encontradas por eles ou pelos alunos, eles tudo olham, recolhem o que possa ser de interesse, acolhem e rejeitam, fazem montagens, organizam, de forma que “ideias se associam, formas alternativas proliferam e pesquisas integram a obra em construção”

---

<sup>2</sup> 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.

(SALLES, 2008b, p.40). Ou seja, em tudo há possibilidades interativas, potencialidades para a criação. E a *web* impulsiona o “navegar” em busca de mais informações, pois oferece uma infinidade de informações surpreendentes, além de possibilitar percorrer trilhas de associações improvisadas, com mais facilidade e velocidade do que as mídias impressas (JOHNSON, 2011). As informações publicadas em livros, revistas e jornais limitam-se aos espaços físicos próprios, reduzindo a possibilidade de encontros com os acasos.

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. 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. Cada prática planejada e executada, ou ainda não posta em ação, é apenas uma das tantas versões possíveis, que podem ser atualizadas a qualquer momento. O que nos move é o desejo de que algum dia encontremos uma prática que satisfaça plenamente a nós e aos nossos alunos.

#### **4. A rede da criação do professor no contexto da cibercultura**

Ao analisar o processo de autoria do professor, nos remetemos a Salles (2008b), 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. 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.

Analisando os rastros da criação nos documentos de processo, 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: *saberesfazer*es, pessoas e ideias.



### *Espaçotempos da criação: os escritórios pessoais e o escritório coletivo*

Esta noção subsunçora diz respeito a onde e quando acontece o movimento da criação, assim como os objetos que são inseridos nesse processo. As PP 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 *tempoespaços* de criação.

Tomamos 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, 2008a), 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 nos mostram, pelos materiais neles presentes (dados, objetos, informações, livros, revistas), rastros do processo criativo. Porém, espaço e tempo não podem ser analisados separadamente, visto que “o espaço da criação abriga trabalho físico e mental [...]” (SALLES, 2008b, p.59), ao longo do qual as intenções, as metodologias, os objetos, os saberes tomam forma.

Visitamos as residências das três PP com o intuito de identificar os artefatos culturais que faziam parte dos seus respectivos escritórios, e a sua organização. A organização dos escritórios pessoais, enquanto espaço de trabalho, de modo singular, nos revelaram os hábitos, as escolhas temáticas e metodologias, entre tantos outros aspectos do processo de criação de cada uma delas. Também percebemos algumas semelhanças na organização dos escritórios das três professoras praticantes. Observa-se que hoje o escritório é um espaço limitado, onde a tecnologia ocupa um lugar de destaque, 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. As visitas aos seus baús e as suas estantes são cada vez mais esporádicas. Constatamos

que o processo da criação das professoras em tempos de cibercultura está vinculado à internet, embora este artefato cultural seja usado por elas apenas como espaço de pesquisa. Diante das lacunas encontradas no seu percurso formativo, além das condições inadequadas das escolas, ainda não conseguem incorporar o computador e a internet de forma plena no seu trabalho pedagógico, como um artefato de criação, restringindo as ações que vão além do consumo de informações.

Além dos escritórios individuais, os professores contam com o escritório coletivo, a sala de professores. Neste, mesmo que o professor não esteja fazendo alguma atividade sistematizada, dita como “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.

Era na sala de professores que encontrávamos, com certa frequência, professores aprendendo juntos, partilhando seus saberes, buscando sanar dúvidas. 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). 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 de alguns dos que se encontram ali, naquele momento.

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 para casa as atividades que deveriam ser realizadas em horário de trabalho, e a cumpri-las de forma isolada, de tal forma que essa prática foi naturalizada, se tornou cultural. A perspectiva do trabalho numa dimensão interacional e em rede ainda está em processo de incorporação na vida profissional dos professores.

### *Os móveis internos e externos*

Esta noção subsunçora emergiu a partir das narrativas das professoras em

relação ao que as mobilizam para a renovação e a criação autoral das suas práticas. De acordo com Charlot (2000), a mobilização pressupõe a ideia de movimento. O autor prefere o termo “mobilização” a “motivação”, pois mobilizar implica envolver-se (“de dentro”), enquanto motivação tem origem no estímulo provocado por algo ou alguém (“de fora”). Para o autor, 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.

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, que o autor distingue da meta, é o desejo que permite a satisfação e que desencadeou a atividade.

Portanto, 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. Podemos afirmar, a partir da ótica do pensamento complexo, numa visão sistêmica, que não podemos dissociar os móveis internos dos externos. Há um processo de interdependência entre eles.

Os móveis que se destacaram durante a pesquisa foram 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 os mais diversos temas. As professoras reconhecem a necessidade de uma mudança de postura diante dos alunos, assumindo-se como o professor que não sabe tudo e que está disposto a também aprender com eles, o que leva a uma maior interação entre eles e uma maior participação dos alunos nas atividades na sala de aula. Percebe-se que esse envolvimento dos alunos as mobiliza.

As PP vêm percebendo estarem diante de novas exigências, o que tem lhes mobilizado para a atualização e renovação das práticas. O desejo de atrair a atenção dos alunos, de mobilizá-los para aprender, tem desafiado as professoras a buscar metodologias mais condizentes com as formas de ensinar e aprender próprias do contexto da cibercultura.

O reconhecimento/valorização pelo trabalho realizado também emergiu como móbil. As narrativas das PP nos fizeram constatar que o reconhecimento e a valorização

do seu trabalho aumentam a autoestima, mobilizando-as, colocando-as 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.

A formação para uso da tecnologia foi, ainda, um móbil que se destacou. A falta de familiarização dos professores com as tecnologias é um dos fatores que dificulta a inserção desses 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 incorporar as tecnologias nas práticas pedagógicas.

Concordando com Nóvoa (2011), pudemos constatar que os programas de formação contínua, pautado em modelos estruturantes, têm se revelado inúteis, pois a maioria deles não consegue provocar mudanças nas práticas instituídas. 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, em rede, 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).

*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. Constatamos isso na escola da pesquisa, pois no momento que esta escola passou a ser frequentada por pessoas que não faziam parte do seu quadro de funcionários (formadores da IES e do Núcleo de Tecnologia Educacional, alunos de graduação de outra IES) e que passaram, de uma certa forma, a fazer parte do cotidiano da escola, formou-se uma rede líquida (JOHNSON, 2011) de colaboração; seja presencialmente ou através de ambientes

virtuais, um maior número de ideias começou a circular, potencializando novas criações.

Percebemos, na escola, não só a abertura para o acolhimento de colaboradores externos – sejam eles pessoas que adentravam ao espaço físico da escola, ou nas redes virtuais onde a escola estava inserida, sejam ainda os objetos sociotécnicos – mas, também, a abertura para a colaboração entre os professores e os funcionários administrativos, a coordenadora pedagógica e os alunos, em busca da inovação das práticas. Percebemos que com as sugestões desses colaboradores, foi possível incorporar novas atividades aos trabalhos das PP.

Para mediar o processo de ensino e aprendizagem entre os espaços híbridos (o presencial e o virtual), o professor necessita de saberes específicos, diferentes daqueles necessários para desenvolver as práticas cotidianas tradicionais. Pesquisas (PEREIRA, 2008; FERREIRA, 2011) revelam um conjunto de saberes essenciais para a atuação no contexto da cibercultura ou, como designado por eles, na educação online. Destacam-se a mediação pedagógica, a interatividade, a colaboração e os saberes tecnológicos. As PP sinalizam que tais saberes ainda estão em processo de construção, entre elas, e que as dificuldades para inserir as tecnologias digitais na sala de aula eram derivadas da necessidade de construção de novos saberes. No entanto, à medida que se sentiam amparadas pela rede de colaboração, que trocavam ideias com outros professores, que percebiam o retorno dos alunos, que mobilizavam-se para o desenvolvimento de novas práticas, iam construindo esses novos saberes. Ou seja, 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).

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” (p.94). Nas conversas com as professoras, além da observação de suas práticas, 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! [...] 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.[...] E, daí, a aula flui. (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 ocorre com as demais PP. O que fica implícito nas narrativas das professoras é que, apesar de reconhecerem a importância do planejamento e de terem consciência dos conteúdos obrigatórios em cada série (conforme as orientações curriculares da Secretaria de Educação do Estado), é na ação que elas refletem as demandas de formação de seus alunos, 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, 1999).

Ao final de uma aula emergem, ao mesmo tempo, satisfação em torno de questões que foram consideradas como bem desenvolvidas, e insatisfação pelo fato de outras questões não terem sido exploradas como gostariam que fosse; no entanto, já começam a vislumbrar outras formas de trabalhar com essas questões, em outros momentos, ou com outras turmas. Ou seja, é um processo, sempre em desenvolvimento, e, em sua incompletude, alguns elementos (recursos, metodologias, etc.) se mantêm, mas, a partir da inter-relação com outros, emergem 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 que têm um rumo, caminham para um estado de incertezas e imprecisões. É nesse percurso que, segundo Salles (2008b), se constroem novas obras.

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. Todas as três professoras deixaram claro, em seus depoimentos, suas angústias quando em suas aulas não consegue atingir os objetivos. Tais acontecimentos deixam desejos recalcados, a espera de outras oportunidades para retomá-los. As ações da criação nos demonstram que lidamos com um tempo da criação docente em uma perspectiva não-linear.

## 5. Considerações finais

Observamos, nesse processo da pesquisa-formação, 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, entre eles, destacamos: móveis internos e externos, os recursos, as relações culturais, a memória, os acasos, a formação colaborativa, os saberes docentes. A partir da percepção dessa rede, concluímos que o professor-autor não nasce pronto e que é na relação com o outro e com a cultura que novas criações emergem. A emergência das ideias depende da dinâmica organizacional e institucional dos cenários educacionais, da mobilização afetiva e cognitiva em ambientes propícios e motivantes que possibilitam a reflexão e os meios para que os sujeitos interajam entre si e com diferentes elementos culturais.

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. As PP, 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, seja nos espaços analógicos, seja nos digitais, e vão experienciando, com seus alunos, as práticas próprias da cultura atual, articulando a dimensão pedagógica com a dimensão cultural dos usos das tecnologias digitais em rede.

O desafio está no incentivo a uma nova formação docente, na qual professor e alunos compartilhem de um processo conjunto para aprender de forma dialógica. É preciso formação em contexto, em serviço, políticas de formação de professores menos diretivas, e mais focadas na formação para a autonomia, que potencialize no professor o

reconhecimento de si mesmo, como pessoa, como profissional, como agente social da educação. Este trabalho revela que a autoria docente não se descola da pessoa do professor; a autoria do professor não se ensina, se pratica coletiva e colaborativamente, no cotidiano da escola, em um eterno estado de inacabamento.

## 6. REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 5.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

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.

FERREIRA, Maria da Conceição A. *Saberes pedagógicos/comunicacionais, pesquisa/formação: reflexões sobre as experiências formativas das professoras online*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

JOHNSON, Steven. *De onde vêm as boas ideias*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiência de vida e formação*. Lisboa: EDUCA, 2002.

LEMOS, André. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, André; CUNHA, Paulo. *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LEMOS, André. Ciber-cultura-remix. In: *Seminário: sentidos e processos*. São Paulo: Itaú Cultural, ago. 2005. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/remix.pdf>> Acesso em: 24 abr. 2010.

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

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

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.

NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.



- 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.
- 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.
- 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.
- PRIMO, Alex. *Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- RAMAL, Andrea Cecília. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SALLES, Cecília Almeida. *Crítica genética: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística*. São Paulo: EDUC, 2008a.
- 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.
- SALLES, Cecília Almeida. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. 5.ed. São Paulo: Intermeios, 2011.
- SANTAELLA, Lúcia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- WOODS, Peter. Aspectos Sociais da Criatividade do professor. In: NÓVOA, Antonio. (org.). *Profissão professor*. Porto-Portugal: Porto editora, 1999. p. 125-153.