

EU, PROFESSORA-CIBORQUE. PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO SOBRE O ETHOS DOCENTE QUE EMERGE NA EAD SOB A PERSPECTIVA DAS METODOLOGIAS ATIVAS E DA INFORMÁTICA DA DOMINAÇÃO.

SÃO PAULO/SP MAIO/2017

**SILVANA APARECIDA PIRES LEODORO - UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS -
silvanaleodoro@gmail.com**

Tipo: INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA (IC)

Natureza: PLANEJAMENTO DE PESQUISA

Categoria: MÉTODOS E TECNOLOGIAS

Setor Educacional: EDUCAÇÃO SUPERIOR

RESUMO

Pensando a educação à distância na perspectiva das metodologias ativas e nos lugares que os atores educacionais (alunos, professores, tutores, coordenadores, designers instrucionais, etc.) ocupam nessa modalidade de ensino, investigamos que ethos (FOUCAULT, SODRE) docente emerge nessa e dessa modalidade, tendo como foco o ensino de Ciências Sociais. Para tal, o ponto de partida é a proposta da dialogicidade do ato educativo e eticidade do sujeito-histórico (FREIRE) como elementos norteadores da prática docente na modalidade presencial e, portanto, ressalta-se a importância e o vigor de uma postura pedagógica do professor. A EaD é situada em face do domínio da datavigilância, do infocontrole (SODRE) e da velocidade (TRIVINHO, VIRILIO) presentes na contemporaneidade e de sua potencialidade como democratização do acesso à educação; e, da simbiose entre o professor e tecnologia que aproxima o primeiro da noção de ciborgue. Nosso objetivo é refletir sobre esse novo (outro) ethos docente na virtualidade pensando a tecnologia como prolongamento do corpo do professor e, principalmente, sobre o paradigma pedagógico que fundamenta essas relações questionando, inclusive, se a proposta freireana é a que melhor concretiza esse intento. A metodologia da pesquisa pretende fazer uso da “caixa de ferramentas foucaultiana” para investigar - entre professores, profissionais e alunos da EaD - discursos e poderes que atuam como tecnologias de controle de seus corpos e suas práticas e, por outro lado, quais forças se opõem a eles. Dessa tensão – sempre permanente – espera-se emergir (ou reafirmar) uma subjetividade docente fomentadora da autonomia e da eticidade.

Palavras-chave: EaD, autonomia, ethos docente, governamentalidades, poder.

Introdução

A educação à distância (EaD) no ensino superior, hoje, no Brasil, já corresponde a 21% do número de alunos da modalidade presencial, chegando a 1,4 milhão de matriculados[1]. Seu crescimento, em termos de alunos inscritos nos últimos 10 anos é da ordem de 1.120%. Ao que parece, a EaD surge inexorável no horizonte educacional e, como ocorre em qualquer modalidade de ensino, há experiências exitosas e outras nem tanto no caleidoscópio de novidades que propõe inaugurar. Há uma procura por doutrinas educacionais que legitimem as novidades *pari passu* ao apego a certas práticas educativas consolidadas no tempo e que parecem ameaçadas - e o são de fato - pela EaD. Essa tensão entre o “novo”, moderno, e o “antigo”, tradicional, gera certo desconforto, principalmente, para gerações de professores formadas sob o paradigma do livro impresso e que agora veem-se às voltas com a famigerada prática do ctrl+C, ctrl+V adotada por uma geração em vias de fechar o “Parênteses de Gutenberg”[2]. Como docentes de Ciências Sociais desta modalidade, vivenciamos diuturnamente essa tensão produzida na tentativa de navegar entre novas fórmulas e velhos hábitos.

Entre as “novas fórmulas” podemos destacar o chamamento das metodologias ativas na educação que preconizam uma participação autônoma, empreendedora e colaborativa dos alunos na condução de seu próprio aprendizado. Entre os “velhos hábitos” podemos destacar a prática de alguns professores em avaliar a produção dos alunos levando em consideração apenas o resultado e não o processo criativo. Enfim, no limite, esse “choque” parece apontar para uma oposição entre o protagonismo do professor e a autonomia do aluno estabelecendo diferentes dimensões de poder. E, justamente, nessa dialética reside nosso objetivo de pesquisa: que *ethos* docente emerge(irá) na EaD levando-se em consideração que a tecnologia não é apenas extensão do professor, mas funde-se a ele; que há uma equipe de profissionais, além do professor, que atua no processo educativo e que, por vezes, tem maior proximidade do aluno do que o próprio professor; e, que o aluno individualmente - e não um grupo de alunos - torna-se o destinatário privilegiado da intenção pedagógica na EaD? Se pensamos na importância, gênese ou responsabilidade do professor a partir dos seus objetivos pedagógicos, do que pretende alcançar e daquilo que é capaz de provocar (mediar) até que ponto aquilo que nos define na educação presencial é transformado na EaD? Em outras palavras: não se trata de fazer a já clássica pergunta se o professor ainda terá lugar nessa nova modalidade, porque não nos convém sequer discutir processos educativos sem professores, mas o que nos interessa investigar é qual subjetividade docente existirá, derivando dela um *ethos* docente e uma gnosiologia.

Para tal intento propomos - antes de pensar no paradigma educacional que governa

nossa prática na EaD - recuar alguns passos e pensar naquele que orienta nossa prática na educação presencial. No jargão próprio de nossa área do conhecimento, qual paradigma é comprometido com nosso “projeto crítico” de ensino de Ciências Sociais. Qual possibilita um alinhamento dos pressupostos pedagógicos[3], didáticos, gnosiológicos que orientam uma prática docente provocadora daquilo que chamamos de conflito cognitivo, isto é, a problematização que leva ao estranhamento e a desnaturalização do vivido:

O estado de conflito cognitivo consiste em problematizar a própria realidade submetendo-a um processo de estranhamento: de espanto diante dos fatos e fenômenos tidos até então como corriqueiros ou comuns ou rotineiros; significa torná-la objeto de estudo, investigando e analisando suas causas e como se inserem na contextura social. Esses dois momentos são indispensáveis ao processo da disciplina Sociologia e se bem-sucedidos convergem na desnaturalização das explicações construídas pelo aluno e no início do processo de desencantamento do mundo: desencantamento que consiste no abandono de explicações mágicas ou ingênuas ou divinas (LEODORO, 2009, p. 108).

O estranhamento e a desnaturalização são estratégias metodológicas que visam levar o aluno a construir um conhecimento crítico sobre o vivido, mas essa estratégia apenas se efetiva de houver curiosidade por parte dos alunos, portanto, não é um processo linear, nos moldes de um (professor) para muitos (alunos) mas ocorre em rede, uma rede sinérgica na qual o poder de tomar decisões não se concentra no professor, mas circula também entre os alunos. O convite à curiosidade do aluno requer, portanto, a legitimidade de sua autonomia. Lembra-nos Piconez [4] que “o acesso à informação não significa aprendizado, mas a rede sinérgica de reflexões individuais é quem produz o conhecimento”. Esses pressupostos que envolvem a autonomia do aluno foram anunciados, há décadas, pelo educador Paulo Freire antecipando, portanto, o que hoje se atribui às chamadas metodologias ativas nas quais se defende que a aprendizagem se dá, entre outras coisas, “a partir de problemas e situações reais” (MORAN, 2015, p. 19). Segundo Freire (1996) “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” e que: “O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima (...) transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência”(FREIRE, 1996, pp. 59-60).

Não estamos desprezando o caráter novideiro das metodologias ativas, mesmo porque para muitos professores que não comungam da proposta freireana, o convite à mescla entre virtualidade e presença, ao trabalho problematizado e em grupo, ao protagonismo do alunado é simplesmente assustador. Portanto, nosso ponto de partida está no reconhecimento freireano do homem como sujeito-histórico e que, enquanto tal, é capaz de transformar a sua própria história, desde que seja igualmente capaz de compreender o seu papel histórico. É nessa convergência (ser sujeito-histórico, crer na transformação e compreender seu papel nela) que reside, a nosso ver, a eticidade do professor e sua relação inequívoca com seu papel e seu *ethos* docente, pois, se nos dispomos ocupar um lugar que pretende levar “o outro” à descoberta de sua potencialidade, esse caminho exige compreender o outro como “não-eu”. “Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos

como sujeitos éticos” (FREIRE, 1996, p. 17). Portanto: se já não está claro se devemos negar, atualizar ou reafirmar esses pressupostos em nossa prática docente na EaD, como compreender nosso papel, nossas potencialidades e agir conscientes de nossa eticidade? Mas, se nossas práticas estão se transformando, devemos permanecer os mesmos?

Referencial Teórico

A dinâmica do trabalho na EaD é diversa em vários aspectos do trabalho na modalidade presencial. Essas mudanças exigem novas competências e habilidades que também são próprias do tempo de mudanças que vivemos. A vida do homem contemporâneo - e essa é uma afirmação que já beira o lugar-comum - teve suas relações de trabalho, de sociabilidade e de lazer transformadas radicalmente pelas novas redes e sistemas de comunicação e que está em jogo é um novo tipo de exercício de poder sobre os indivíduos: o infocontrole, a datavigilância (SODRE, 2013, p.15). Perspectivamos o poder como prática social que se constitui historicamente, na qual seres humanos disciplinados fazem novos seres humanos disciplinados (FOUCAULT, 1988) e cujos rituais de poder são sempre renovados no cotidiano do trabalho, do lazer, do ser e do pensar: "O poder deixa de ser considerado aqui como algo que possua uma essência, uma natureza própria, e passa a ser tratado do ponto de vista de seu exercício efetivo, das relações que ele engendra e coloca em marcha" (YAZBEK, 2015, p.93). Este poder é algo que exercemos uns sobre os outros e sempre renovado nos discursos que repetimos, nos arquivos[5] que formatamos. Portanto, o poder tem uma capilaridade e, como afirma Foucault, é uma técnica, uma tecnologia de controle do corpo, das atitudes, dos gestos, dos hábitos, daquilo que nos torna humanos ou nos distancia da humanidade, lembrando que Foucault, avesso aos universalismos antropológicos (CASTRO, 2016), consideraria esses conceitos - “humano” ou “humanidade” - partes de discursos datados historicamente.

Refletimos sobre a EaD a partir desse ajuntamento de técnicas que tornou possível ampliar sobre a educação - e significativamente sobre o trabalho do professor - o controle sobre as ações (infocontrole) e a própria parametrização dessas ações (datavigilância). Essas técnicas são poderes em ato que se reproduzem no ambiente educacional através de discursos que visam conformar os professores a essas práticas; para o bem ou para o mal o fazer docente é fracionado antes mesmo de começar e segue uma trilha planejada por vários especialistas cuja perspectiva pedagógica nem sempre é explicitada. Portanto, se o campo educacional já havia ingressado no mercado de bens e serviços, o desenvolvimento dos sistemas e redes de comunicação formaram o novo *médium*[6] (SODRE, 2013) do qual emergiu a EaD e submeteu, peremptoriamente, a educação à lógica do infocontrole, da datavigilância e do teletrabalho. Embora, a EaD tenha potencial para concretizar o projeto escolanovista de democratização da educação ela também potencialmente materializa aquilo que Haraway, em seu Manifesto Ciborgue, chamou de informática da dominação:

Estamos em meio à mudança: de uma sociedade industrial, orgânica, para um sistema polimorfo, informacional; de uma situação de “só trabalho” para uma situação de “só lazer”. Trata-se de um jogo mortal. Simultaneamente materiais e ideológicas, as dicotomias aí envolvidas podem ser expressas por meio do seguinte quadro, que resume a transição das velhas e confortáveis dominações hierárquicas para as novas e assustadoras redes que chamei de “informática da dominação” (HARAWAY, 2009, p.59).

A informática da dominação ressignificou, ideológica e materialmente, nossa existência em um mundo da microeletrônica e da biotecnologia, no qual o trabalho educativo é pensado em termos de fluxos, lógicas, prazos projetos e custos. E aqui temos um fato, talvez o mais óbvio, mas nem sempre objetificado. A tela do computador, o teclado, o mouse, os cabos e fios, os softwares e plataformas digitais são tão contundentemente impactantes no trabalho do professor e na relação dele com seus alunos, que seu corpo não apenas é submetido ao *design* desses recursos tecnodigitais, como é incorporado por eles. O professor “existe” para o aluno em termos de pixels e

caracteres. Inversamente, esses recursos são apropriados pelo professor que seleciona ferramentas, atividades, textos, imagens que escoram sua prática. Sem esses recursos, o professor não transita na virtualidade. Então, o professor é um ciborgue. Somos ciborgues[7]!

Essa dimensão ciborguiana reconfigura a dimensão da corporalidade do professor e significa, na prática, uma não-presença física e corpórea, na qual não há tête-à-tête, não há olhos nos olhos ou uma indicação precisa de para onde o olhar curioso se volta, ou rejeita, não há o sorriso largo, ou grito, ou pito, ou bagunça. Não há espaço para rabugices, ou coçares de cabeça em meio à dúvida. Se a corporalidade do professor não se reduz apenas a esses elementos na modalidade presencial, também não se reduz ao *login* em um ambiente de aprendizagem virtual (AVA). Essa existência virtualizada implica em um outro olhar, em outra forma de constituir-se professor e, portanto, tem impacto no *ethos* docente. Não há, de certo, como discutir sobre docência, paradigmas educacionais, eticidade, autonomia sem considerar a dimensão da corporalidade do professor.

O contato do ser humano com o mundo se dá pelo corpo, suas sensações e sua linguagem, E o próprio corpo é recoberto de linguagem, de valores. O contato de meu corpo com o mundo exterior não é apenas físico, ao tocar uma superfície áspera não tenho acesso a uma realidade imediata, mas à construção de um saber que me diz que essa tal superfície pode arranhar a minha pele, ralar o meu braço, não é apropriada para crianças, é de limpeza mais árdua, não se contenta com o uso de lustra móveis (PARAGUASSU, 2014, p. 24).

Mill, Oliveira e Ribeiro (2010) discutindo sobre a polidocência na EaD ressaltam “a tarefa hercúlea” que é pretender definir o trabalho docente em suas dimensões institucionais, culturais e individuais. A própria noção de polidocência é atribuída ao trabalho docente na modalidade de EaD devido ao caráter coletivo de sua execução: “A esse conjunto articulado de trabalhadores, necessário para a realização das atividades de ensino-aprendizagem na EaD, denominamos polidocência” (MILL, 2000, p. 26). Grosso modo, a polidocência aponta para uma “docência fragmentada” (p. 26) porque o ato pedagógico é construído por várias etapas e pessoas: *designers* instrucionais, professores-conteudistas, profissionais de tecnologia da informação (TI), tutores virtuais, coordenadores de cursos, monitores e outras pessoas que tenham acesso à plataforma e ao trabalho do professor. Enfim, o ato pedagógico na docência virtual parece invertido daquele pensado na dialogia freireana. Se para Freire a construção do conhecimento se dá socialmente e coletivamente, nessa dimensão educacional o ensino passa a ter essa dimensão coletiva e a aprendizagem passa a ser individualizada, embora em determinados modelos de EaD ela alcance uma dimensão colaborativa. O aluno, na EaD, deve ser pensado em termos de aluno-alvo da criação coletiva e que pode acessar a informação disponível através dos vários atores envolvidos, portanto, não existe centralidade ou protagonismo do professor nesse ato. Some-se a isso, o ciberespaço disponível ao aluno!

Processos metodológicos

Sob a perspectiva foucaultiana, que não propõe exatamente uma metodologia mas um conjunto de teorizações acerca de acontecimentos histórica e socialmente datados, não existe teoria dissociada da prática porque toda teorização nasce sob determinadas circunstâncias e escolhas, portanto, se não é possível pensar em neutralidade da pesquisa ou do sujeito do conhecimento tampouco se pode afirmar que a metodologia circunscreve-se apenas a ritos e técnicas assépticas quando ela própria é uma escolha que depende do compromisso do investigador para com suas próprias dúvidas. Para Foucault, nos discursos articulam-se poderes e saberes e, assim como o silêncio, os discursos não são submetidos de uma vez ao poder e nem opostos a ele. Há uma polivalência tática nos discursos que: "Mais precisamente, não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes"

(FOUCAULT, 1998, p. 95). A dimensão discursiva na qual as governamentalidades se concretizam é – fundamentalmente – a ferramenta metodológica proposta em nossa pesquisa, lembrando que, para Foucault (1998, p. 96-98), os discursos podem ser: instrumentos, efeitos, obstáculo, ponto de partida, ponto de resistência ao poder; veiculam ou produzem poderes; reforçam ou debilitam os poderes; fixam interdições ao poder do mesmo modo que ampliam suas tolerâncias; são elementos do campo de correlações das forças de poder; podem ser coesos ou contraditórios. Essas são, pois, as características e propriedades analíticas do campo discursivo a partir da qual conduziremos nossa metodologia tendo como estratégia a análise de discursos a partir (a) de seus objetivos, (b) da sua eficácia tática, (c) das correlações de força presentes. Recorremos a três conceitos-chave em nossa análise dos dados: *éthos docente*, corporalidade e paradigma pedagógico. Esses conceitos serão apreendidos nos discursos que sustentam os micropoderes (poderes em ato) e são expressões da governamentalidade.

Poder, portanto, é um conceito diretamente relacionado às governamentalidades e tem características específicas no pensamento foucaultiano: o poder é exercido a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis, o poder não é algo que se adquira; o poder é imanente às relações e não exterior a elas, ou seja, não estão numa superestrutura, mas submersos nessas relações; o poder se dá pelos afrontamentos de forças múltiplas que atuam em diversos aparelhos e instituições e cortam o conjunto do corpo social. Se existem hegemonias de poder, elas se dão pela intensidade desses afrontamentos; o poder tem uma lógica, uma racionalidade, que, independentemente de quem a elabore, está sempre sujeita a determinado cálculo e mira, enfim, uma intencionalidade; as correlações de poder têm caráter estritamente relacional, ou seja, elas se expressam – justamente – nas diversas resistências a esse poder e essas, por sua vez, não existem fora das instâncias desse poder. No entanto, as resistências não são uma espécie de “reverso inteiramente passivo, fadado à infinita derrota” (FOUCAULT, 1988, p. 91) mas às vezes introduzem clivagens e reagrupamentos. As resistências são interlocutores irredutíveis. Portanto, a noção foucaultiana de poder implica em relações de poder nas quais este só existe em ato e circunscrito a fenômenos particulares do ponto de vista sócio histórico. Sem dúvida, uma noção é bastante desafiadora.

Resultados parciais e conclusões preliminares

Os resultados parciais obtidos em nossas observações e entrevistas estruturadas realizadas com professores de EaD tem apontado que:

No que se refere a percepção sobre o *ethos docente* os entrevistados não percebem seu “lugar” na EaD com o mesmo “status de professor” da modalidade presencial sendo que alguns se auto denominam tutores ou consultores e esta percepção ocorre principalmente porque:

- Sentem-se limitados em sua atuação docente pelo fato de os conteúdos e tipos de atividades serem predeterminados, além das videoaulas, e chegam a questionar a sua utilidade e permanência nesse processo.
- Sentem que a baixa interação com o aluno aumenta a “sensação” de distanciamento temporal e espacial e empobrece a relação pedagógica e não sabem apontar, objetivamente, porque o aluno não interage.
- Não conseguem mensurar os resultados de sua prática, para além das notas, ou pior, não acreditam ou confiam em resultados positivos de aprendizagem, pois pensam que essa formação tem baixo impacto na construção de conhecimento pelo alunado.
- Não se sentem protagonistas do processo educativo na EaD.

No que se refere a percepção dos professores entrevistados sobre o **aluno virtual** verificou-se, preliminarmente que:

- A autonomia do aluno, percebida como liberdade de escolha quanto ao tempo e ritmo de seu aprendizado, é reconhecida pelos entrevistados como um fator positivo, mas que – em certas condições – diminui o protagonismo do professor e não contribui, automaticamente, para o sucesso da aprendizagem.

No que se refere a percepção dos professores entrevistados sobre o **processo pedagógico** verificou-se, preliminarmente que:

- Não há uma percepção clara sobre qual abordagem pedagógica norteia o trabalho na EaD, mas é preciso ressaltar que essa percepção também não é facilmente explicitada, ou seja, elaborada teoricamente, sobre qual abordagem norteia o trabalho na modalidade presencial. Destaca-se ainda que a maioria não tem formação específica para atuar na EaD.
- Alguns indicaram uma “desconexão” entre a metodologia de ensino da EaD e aquela que seus alunos, futuros professores (no caso dos cursos de licenciatura), utilizarão.

No que se refere a percepção dos professores entrevistados sobre sua **corporalidade em relação a tecnologia** verificou-se, preliminarmente que:

- A relação é revelada tanto de servidão aos processos repetitivos e exaustivos de elaboração e correção de atividades quanto de “relativa liberdade” em relação a possibilidade de trabalhar em casa.
- Estimulados a se posicionarem quanto a uma possível “simbiose homem-máquina”, os entrevistados indicam uma posição de subordinação às tecnologias.

Preliminarmente, **concluimos** que os professores entrevistados reconhecem o potencial inclusivo da EaD mas tem uma percepção, ainda tênue, sobre a própria finitude de sua função nessa modalidade de ensino, embora não haja uma elaboração mais aprofundada a esse respeito uma vez que – na maioria dos casos – essa atividade é vista como temporária ou acidental em suas trajetórias profissionais. Verificamos que embora não fosse nossa proposta inicial investigar a permanência da função do professor na EaD, esta questão surgiu como indagação dos próprios entrevistados. Há, portanto, que se contemplar além do próprio ethos docente, que emerge do processo educativo da EaD, a sua existência e utilidade nesse processo.

A pesquisa em curso, ainda deve fazer uso de questionários com outros professores e alunos egressos da EaD, bem como outros profissionais envolvidos no processo, além de novas entrevistas estruturadas. Os dados colhidos até o momento refletem a opinião de professores de uma mesma instituição e pretende-se expandir para outras IES que ofertem cursos de Ciências Sociais.

Referências bibliográficas:

- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2002
- CASTRO, Edgardo. Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- _____. Introdução a Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- FOUCAULT, Michel. História da sexualidade II: o cuidado de si. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- _____. A ordem do discurso. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- _____. História da sexualidade I: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1988.
- FREIRE, Paulo. Educação e atualidade brasileira. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro:

Paz e Terra, 1996.

- GOMEZ, Margarita V. Educação em rede: uma visão emancipadora. v. 11. São Paulo: Cortez, 2004.
- HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX In: TADEU, Tomaz (org). Antropologia do Ciborgue: as vertigens do pós-humano. 2ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, pp. 33-118.
- LEODORO, Silvana Aparecida Pires. A disciplina Sociologia no ensino médio: perspectivas de mediação pedagógica e tecnológica. Um diálogo possível. 2009. 252p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- MILL, R S Daniel. Docência virtual: uma visão crítica. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- _____. (org). Polidocência na educação à distância: múltiplos enfoques. São Carlos: UfsCar, 2010.
- MORAN, José. Mudando a educação com Metodologias Ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015, pp. 15-33. (E-book)
- PARAGUASSU, Alita Carvalho M. Corpo e sujeito: uma análise discursiva. Jundiaí: Paço Editorial, 2014.
- REVEL, Judith. Dicionário Foucault. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- SANTOS, Laymert Garcia. Demasiadamente pós-humano. Novos Estudos-CEBRAP (online), n. 72, p. 161-176, jul. 2005.
- SILVA, Marcos Vinícius P. Controle e normalização: Michel Foucault e a relação entre corpo e poder. Domus on line: rev. Teor. pol. soc. Cidad., Salvador, v. 3, p. 87-98, jan./dez. 2008.
- SODRE, Muniz. Entrevista. Rio TV Câmara, s/d, publicada em 14/06/2012. Disponível em: . Acesso em: 08 mai. 2016.
- _____. Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear em rede. 8ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- TADEU, Tomaz. Nos, ciborgues. O corpo elétrico e a dissolução do humano. In: TADEU, Tomaz (org). Antropologia do Ciborgue: as vertigens do pós-humano. 2ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, pp. 7-16.
- TRIVINHO, Eugenio. A dromocracia cibercultural: lógica da vida humana na civilização mediática avançada. São Paulo: Paulus, 2007.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault & a Educação. 3ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- YAZBEK, Andre Constantino. Dez lições sobre Foucault. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

Notas

- [1] Segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgado em 2015. [2] O “Parênteses de Gutemberg” trata-se de uma controversa, mas interessante, teoria desenvolvida pelo professor de História da Cultura da Universidade do Sul da Dinamarca, Thomas Pettitt, que afirma que a época da imprensa escrita e dos livros é apenas um parêntese da história da humanidade e que retornaremos, e a internet prenuncia esse retorno, à cultura de transmissão oral da informação e do conhecimento, pari passu a uma aproximação entre o “pensado” e o “dito”, sem a sofisticação elaborativa que a escrita demanda. [3] Estes pressupostos fazem parte, inclusive, dos documentos oficiais que visam orientar a prática do professor da disciplina Sociologia, no ensino médio. Referimo-nos, principalmente, ao documento denominado PCN+: Orientação Curriculares complementares ao PCN (BRASIL, 2002). [4] Informação verbal proferida pela professora Dra. Stela Piconez, em aula do curso de pós-graduação da Faculdade de Educação, FEUSP, em 24/08/2006. [5] “Em Foucault, o termo “arquivo” não faz referência, como na linguagem corrente, nem ao conjunto de documentos que uma cultura guarda como memória e

testemunho de seu passado, nem à instituição encarregada de conservá-los. “O arquivo é, antes de tudo, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o surgimento dos enunciados como acontecimentos singulares”. O arquivo é, em outras palavras, o sistema das condições históricas de possibilidade dos enunciados. Com efeito, os enunciados, considerados como acontecimentos discursivos, não são nem a mera transcrição do pensamento em discurso, nem apenas o jogo das circunstâncias” (CASTRO, 2016, p. 43). [6] Trata-se de um dispositivo cultural historicamente emergente no processo de comunicação e técnica e industrialmente redefinido pela informação, isto é, por um regime posto quase que exclusivamente a serviço da lei estrutural do valor, o capital, que constitui propriamente “uma nova tecnologia societal (e não uma neutra “tecnologia da inteligência”) empenhada num outro tipo de hegemonia eticopolítica. (SODRE, 2013, pp. 21-22). [7] Pensando no ciborgue como um híbrido de máquina e organismo, utilizamos esse conceito dada a relação intrínseca entre a máquina e o professor na EaD. Pensando no ciborgue como uma criatura social e ficcional, basta substituímos a palavra ficcional por virtual e teremos a dimensão de uma prática docente que se concretiza em tempos e espaços multiplicados, que estão além do mundo físico que conhecemos até então.