



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Joelma Fabiane Ferreira Almeida

**Ocupar na cibercultura: o ciberativismo *discentedocente* como ato de
currículo de uma formação em movimento**

Rio de Janeiro

2020

Joelma Fabiane Ferreira Almeida

Ocupar na cibercultura: o ciberativismo *discentedocente* como ato de currículo de uma formação em movimento

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof.^a Dra. Edméa Santos

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

A447 Almeida, Joelma Fabiane Ferreira.
Ocupar na cibercultura: o ciberativismo discentedocente como ato de currículo de uma formação em movimento / Joelma Fabiane Ferreira Almeida. – 2020.
185 f.

Orientadora: Edméa Santos
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Computadores e civilização – Teses. 3. Currículos – Teses. I. Santos, Edméa. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Joelma Fabiane Ferreira Almeida

Ocupar na cibercultura: o ciberativismo *discentedocente* como ato de currículo de uma formação em movimento

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 08 de novembro de 2020.

Banca examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Edméa Oliveira dos Santos (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof^ª. Dr^ª. Rosemary Oliveira dos Santos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof. Dr^ª. Luciana Velloso
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof^ª. Dr^ª. Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Prof^ª. Dr. Ronaldo Nunes Linhares
Universidade Tiradentes – UNIT

Rio de Janeiro

2020

DEDICATÓRIA

A minha amável e aguerrida mãe, Delma Almeida (*in memoriam*), minha principal referência de vida e de luta, eternamente presente nas memórias e no cotidiano de nossas aventuras como mulheres, mães, amigas e professoras.

A meu pai, João, carinhoso, de um olhar sincero e que sempre me apoia.

Aos meus marido, Roberto, e filhos, Victor e Davi, que renovam minhas energias com amor e muitos sorrisos.

A todos os professores e alunos do Colégio Pedro II com quem compartilhei dias de luta e muito aprendizado durante a greve e ocupação.

A todos os professores e alunos do Proped/UERJ, com os quais tenho compartilhado diversas aprendizagens e experiências de pesquisa e formação.

AGRADECIMENTOS

À querida orientadora Edméa Santos pela generosidade com que me acolheu, sempre intensa no incentivo à pesquisa, à formação docente e à valorização das diversidades na cibercultura. Por sua solidariedade com meus dilemas e anseios pessoais. Pelas conversas plurais. Pela incrível oportunidade do campo e dos dispositivos que descobrimos juntas. Obrigada pela sensibilidade e pela atitude freiriana, da educação como prática da liberdade e da autonomia.

Aos colegas do GPDOC, em especial, Michelle, Vivian, Alexsandra, Rose, Carina, Wallace, Cristiane, Tania, Frieda, Miriam, Rachel, Mayra e Felipe pelo apoio imensurável em forma de leituras compartilhadas, conselhos e a presença constante. Viver esta pesquisa com mais leveza tem sido possível devido a certeza de poder contar com pessoas como vocês.

Aos professores e alunos do Colégio Pedro II, praticantes desta pesquisa, pela parceria, confiança e, principalmente, pelos momentos de formação e transformação, possíveis nas nossas re-existências num momento de golpe e ameaças à educação pública. Por vocês e com vocês, #EuDefendoOCP2, hoje e sempre!

Ao ProPEd – UERJ, cujos docentes e suas pesquisas inspiraram a tessitura desta tese com suas conversas e provocações tão necessárias. Pelos ensinamentos sobre a pesquisa nos/dos/com os cotidianos e suas formas outras de ver e sentir o mundo, as quais levarei comigo sempre.

Aos professores membros da banca, Profa. Rosemary dos Santos, Profa. Mayra Ribeiro, Profa. Luciana Velloso e Prof. Ronaldo Linhares, cujas itinerâncias de vida e formação nos dão a certeza de ricas contribuições para a continuidade deste estudo e de pesquisas futuras. Desde a qualificação até a defesa desta tese, minha gratidão pelas inspirações na ampliação dos meus sentidos enquanto pesquisadora e docente.

À Delma (in memoriam), minha mãe, pelo amor incondicional. Sua história como mulher, mãe e professora foi a força que me inspirou a seguir nesta árdua jornada de estudos. Aos meus familiares João (pai), Victor (irmão), Dirce e Diva, pelo companheirismo e suporte diários.

Aos amigos. Beth Orofino, Shenia, Patricia, Simone, Márcia e Bill, Leia, Alda, Andrea, Carol, Emilce, Edwin e Melina, pelo carinho e apoio constantes.

Os fatos são sonoros, mas entre os fatos há um sussurro. É o sussurro que me impressiona.

Clarice Lispector

RESUMO

ALMEIDA, Joelma F. F. *Ocupar na cibercultura: o ciberativismo discentedocente como ato de currículo de uma formação em movimento*. 2020. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Esta tese aborda a temática da formação docente situada no contexto das ocupações estudantis e greve docente na cibercultura. Nela, buscamos compreender como formam e se formam os professores ao criarem e praticarem atos de currículo, mediados pelos usos das tecnologias digitais em rede, no ciberativismo *discentedocente* de ocupação e greve ocorridos no ano de 2016 no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. A pesquisa teve origem no doutoramento em Educação do Proped/UERJ, no âmbito do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura – GPDOC. Como campo, apresentamos o Colégio Pedro II, onde atuo como professora da disciplina Informática Educativa. Investimos na pesquisa-formação na cibercultura (SANTOS; MACEDO; NÓVOA), multirreferencial (ARDOINO, BARBOSA, MACEDO) e cotidianista (ALVES, FERRAÇO, CERTEAU) e tecemos diálogos com a teoria de Atos de Currículo (MACEDO) e a noção de pesquisa experiencial (MACEDO, JOSSO, LAROSSA) que nos ajudem a compreender a multiplicidade dos processos formativos. Partimos de dois pressupostos: o movimento ocupa e a greve nas escolas como espaços de luta, resistência e formação; a elevação do fenômeno formação a um processo que se realiza em meio às ações curriculares e emerge sobretudo na experiência do professor como sujeito que se autoriza na criação de atos de currículo na cibercultura. Os dispositivos de pesquisa acionados foram as páginas das ocupações no *Facebook*; o movimento #EuDefendoOCPII; a criação do APP MobilizaCP2; uma roda de conversa com os praticantes e a produção de um vídeo-pesquisa. A tese revela que as autorias estudantis e docentes foram encorajadas pelos usos do digital em rede, sobretudo de dispositivos móveis e redes sociais; o ciberativismo foi um *espaçotempo* de construção de saberes referenciados nas experiências dos seus *praticantespensantes*; tanto a ressignificação do *espaçotempo* escolar, quanto os saberes referenciados nas experiências ciberativistas de ocupação e greve nos remetem a um processo de formação que não é estático, mas sim fluido e que nomeamos formação em movimento.

Palavras-chave: Pesquisa-formação na cibercultura. Ciberativismo. Ressignificação do *espaçotempo* escolar. Saberes compartilhados em rede. Formação em movimento.

ABSTRACT

ALMEIDA, Joelma F. F. *Occupying in cyberculture: students and teachers' cyberactivism as curriculum in act of a training motion*. 2020. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

This thesis addresses the theme of teacher training in the context of student occupations and teaching strike in cyberculture. In it, we seek to understand how teachers form and form themselves when creating and practicing curriculum acts, mediated by the uses of digital technologies networking, in the "discentedocente" cyberactivism of occupation and strike in 2016 at Colégio Pedro II, in Rio de Janeiro. The research originated in the course of doctorate degree in Education of the Proped / UERJ, within the scope of the Teaching and Cyberculture Research Group - GPDOC. As a field, we present Colégio Pedro II, where I work as a teacher in the Educational Informatics discipline. We invest in research-training in cyberculture (SANTOS; MACEDO; NÓVOA), multi-referential (ARDOINO, BARBOSA, MACEDO) and daily life (ALVES, FERRAÇO, CERTEAU) and dialogues with the theory of Curriculum Acts (MACEDO) and the notion of experiential research (MACEDO, JOSSO, LAROSSA) to help us understand the multiplicity of training processes. We start from two assumptions: the movement "ocupa" and the strike in schools as spaces for struggle, resistance and training; the elevation of the formation phenomenon to a process that takes place in midst of curricular actions and emerges above all in the experience of teacher as a subject who authorizes the creation of curriculum acts in cyberculture. The search devices triggered were the occupation pages on Facebook; the movement #EuDefendoOCPII; the creation of the App MobilizaCP2; conversation with practitioners and the production of a video research. The thesis reveals that the student and teaching authorship were encouraged by the use of digital networking, especially mobile devices and social networks; The cyberactivism was a space-time for the construction of knowledge referenced in the experiences of its thinking practitioners; both the resignification of the school space-time and the knowledge referenced in cyberactivist experiences of occupation and strike send us to a process of training that isn't static, but fluid and that we call training in motion.

Keywords: Research-training in cyberculture. Cyberactivism. Reassignment of space time school. Knowledge shared in a network. Training in motion.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 -	Ato contra Projetos do Governo PEC 55 e PLP 257 em frente ao Colégio Pedro II, RJ, Nov./2016.....	24
Imagem 2 -	mapa das ocupações em instituições educacionais públicas brasileiras em 2016.....	31
Imagem 3 -	Manifestações de 2013: das redes sociais para as ruas do Brasil.....	50
Imagem 4 -	Cartaz de divulgação da chapa para representatividade do Campus Engenho Novo.....	52
Imagem 5 -	Cartaz sobre exposição Arte em Ocupação, promovida pela Professora Greice, de Artes.....	52
Imagem 6 -	Cartaz sobre as armas da revolução.....	56
Imagem 7 -	Aprovação do Marco Civil da Internet - Brasília, 2014.....	61
Imagem 8 -	Grupo de docentes do EN no Whatsapp.....	66
Imagem 9 -	Muro erguido em Brasília, às vésperas da votação do impeachment da Presidente Dilma.....	69
Imagem 10 -	Deputados durante os debates sobre o impedimento da presidente Dilma Rousseff.....	70
Imagem 11 -	Muro do campus EN durante a ocupação.....	71
Imagem 12 -	Muro do campus Humaitá durante a ocupação.....	71
Imagem 13 -	Mãos e cores no muro do campus Humaitá durante a ocupação.....	72
Imagem 14 -	Manifestantes a favor e contra o impeachment, em São Paulo (à esquerda) e em Brasília.....	73
Imagem 15 -	Criança em manifestação de responsáveis por alunos do Colégio Pedro II contra a retirada de identificação de gênero do uniforme escolar, em Copacabana, RJ - 2016.....	75
Imagem 16 -	comentários em rede social na internet, sobre a portaria de fim da distinção de gênero no uniforme do CPII.....	76
Imagem 17 -	Tela de cadastro na Plataforma Brasil.....	102
Imagem 18 -	os primeiros movimentos de estudantes do Colégio Pedro II.....	107
Imagem 19 -	Infográfico dos dispositivos e como se relacionam com/na pesquisa.....	111
Imagem 20 -	Página do movimento EuDefendoOCp2.....	113
Imagem 21 -	abraço coletivo organizado por membros da página #EuDefendoOCP2 ..	114

Imagem 22 - nota de esclarecimento emitida pela criadora da página #EuDefendoOCP2	116
Imagem 23 - Convite para reativação da #EuDefendoOCP2	117
Imagem 24 - Eu e docentes durante abraço ao CPII-Campus Centro, outubro de 2016 - Rio de Janeiro.....	118
Imagem 25 - Eu e docentes durante o Movimento pela Educação em maio de 2019 – Rio de Janeiro e Belém.....	118
Imagem 26 - narrativa docente em defesa do CPII, na página do movimento.....	119
Imagem 27 - Hashtags citadas na página EuDefendoOCP2 – movimento em rede	120
Imagem 28 - Página da ocupação do campus Engenho Novo	122
Imagem 29 - Página da ocupação do campus Realengo.....	122
Imagem 30 - Página da ocupação do campus Humaitá.....	123
Imagem 31 - Aplicativo criado por docente de Informática Educativa do Colégio Pedro II	126
Imagem 32 - Roda de conversa entre os praticantes	134
Imagem 33 - QR Code para acesso ao vídeo-pesquisa “Formação em Movimento”	144
Imagem 34 - Assembleia de alunos do campus Realengo II – Pedrão.....	152
Imagem 35 - Assembleia docente de 26 de outubro de 2016 – Auditório Mario Lago – em São Cristóvão – Nós todos votamos sim!	153
Imagem 36 - Abraço ao campus Engenho Novo	154
Imagem 37 - Chamada para Reunião com responsáveis	157
Imagem 38 - Rio Maracatu na Primavera da Ocupen	163
Imagem 39 - Aulão para o ENEM no auditório do campus EN	163
Imagem 40 - “Plenária das minas”	164
Imagem 41- Aluna contemplando cartazes da Ocupação expostos no muro do Pedrão – Campus EN.....	165
Imagem 42 - Grupo de servidores do Colégio Pedro II criado no whatsapp para informes e diálogos sobre os movimentos de greve e ocupação.....	170
Imagem 43 - Publicação de reivindicações dos alunos ocupantes na página “Ocupa cpII real”	171
Imagem 44 - Comentários sobre transmissão ao vivo na página “Ocupen cp2”	171
Imagem 45 - Registro de uso de artefatos tecnológicos digitais nas Ocupações.....	172
Imagem 46 - Rede de conexões e nós da página da Ocupen no facebook.....	174
Imagem 47 - Zoom da rede de conexões e nós da página da Ocupen no facebook.....	174

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pesquisadores da Educação
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CC	Computador Coletivo
CPII	Colégio Pedro II
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GPDOC	Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura
IED	Informática Educativa
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MBL	Movimento Brasil Livre
MEIBI	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
MPL	Movimento Passe Livre
MST	Movimento Sem Terra
ONU	Organização das Nações Unidas
PC	Computador Pessoal
UNE	União Nacional dos Estudantes
VPR	Vem pra Rua

SUMÁRIO

	INTRODUZINDO OS CAMINHOS DA PESQUISA	13
1	ITINERÂNCIAS: TRANSFORMAÇÃO E IMPLICAÇÃO COM A PESQUISA EM EDUCAÇÃO	20
1.1	Sobre implicação e os dilemas que revelam o fenômeno.....	22
1.2	Problematização: o nascer da pesquisa e a imersão do campo em novos cenários sociotécnicos.....	29
2	MANIFESTO DA OCUPAÇÃO ESTUDANTIL DO COLÉGIO PEDRO II – REALENGO II	32
2.1	Fim do Projeto de Emenda Constitucional 241/2016.....	32
2.2	Fim da Reforma Curricular do Ensino Médio pela Medida Provisória 746/2016	32
2.3	Contra o corte de verbas correspondente a todas as instituições associadas ao CONIF	33
2.4	Contra o PL 867/2015 (Escola Sem Partido).....	33
2.5	Propostas.....	34
3	A INVENÇÃO DO CIBERATIVISMO E OS CAMINHOS QUE NOS LEVARAM AO #OCUPA NA CIBERCULTURA.....	41
3.1	Ciberativismo: Os novos movimentos sociais brasileiros na interface cidade-ciberespaço	45
3.2	O ano de 2016: entre o golpe, greve e ocupações, o nascer da aventura pensada	66
4	MULTIRREFERENCIALIDADE E COTIDIANOS: PESQUISA E FORMAÇÃO EM TEMPOS DE ATIVISMOS NA CIBERCULTURA.....	84
4.1	A concepção de ciência com um rigor outro	84
4.2	A pesquisa-formação na cibercultura: método para refletir experiências docentes que inspiram nossos estudos.....	96
4.3	Questões éticas nas pesquisas cotidianistas e multirreferenciais em educação e cibercultura	101
4.4	A pesquisa em ato: sobre o campo e os dispositivos acionados como atos de currículo na cibercultura	106
4.4.1	<u>Dispositivos de luta, resistência e pesquisa-formação</u>	<u>108</u>
4.4.1.1	O movimento #EuDefendoOCP2.....	111

4.4.1.2	As páginas das Ocupações do Colégio Pedro II.....	121
4.4.1.3	O aplicativo MobilizaCP2	125
4.4.1.4	A roda de conversa e conversas no <i>whatsapp</i>	132
4.4.1.5	O vídeo-pesquisa-formação	141
5	CIBERATIVISMO DISCENTEDOCENTE: NOÇÕES SUBSUNÇORAS COMO ATOS DE CURRÍCULO DE UMA FORMAÇÃO EM MOVIMENTO.....	146
5.1	Sobre compreender a formação docente a partir de seus atos de currículo	146
5.2	A emergência das noções subsunçoras.....	150
5.2.1	<u>O lugar de fala sobre as noções subsunçoras</u>	155
5.2.2	<u>O lugar de fala sobre a análise dos dados produzidos.....</u>	156
5.3	O espaçotempo escolar ressignificado no compartilhamento de experiências em rede.....	157
5.4	Saberes referenciados nas experiências de re-existência em rede.....	167
	FIOS QUE TECEM A FORMAÇÃO EM MOVIMENTO E NOVOS RUMOS.....	176
	REFERÊNCIAS.....	182
	ANEXO A - Termo de Consentimento e Participação em Pesquisa	191

INTRODUZINDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

Esta tese, intitulada “**Ocupar na cibercultura: o ciberativismo *discentedocente* como ato de currículo de uma formação em movimento**” apresenta como fenômeno: atos *discentedocente*¹ e saberes curriculares mediados pelas tecnologias digitais em rede no contexto de greve e ocupação ocorridos durante o ano de 2016, no Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro. A chegada a este tema é fruto de experiências, aprendizagens e inquietações que compõem minha itinerância pessoal e profissional desde minha efetivação, em 2013, como docente de Informática Educativa do Colégio Pedro II (CPII).

Trata-se de uma pesquisa-formação na cibercultura (SANTOS, 2014), desenvolvida no âmbito do curso de doutorado em educação da UERJ e do GPDOC (Grupo de Pesquisas Docência e Cibercultura), onde busco compreensão do fenômeno de estudo a partir do encontro com as narrativas de experiências que me aconteceram e também daquelas que aconteceram aos sujeitos (ARDOINO, 1998) que compõem este estudo junto comigo, aos quais, inspirados em Oliveira (2008) e Certeau (2012), nomeamos *praticantespensantes* da/na cibercultura. Em especial, os docentes e discentes do Colégio Pedro II, com os quais compartilhei momentos importantes de luta, mobilização e formação que dão vida a este estudo. O contexto ao qual me refiro e que é campo- tema para esta pesquisa é o movimento estudantil OcupaCP2 e a greve docente ocorridos no período de outubro de 2016 a janeiro de 2017.

Uma de nossas inspirações epistemológicas se situa na multirreferencialidade (ARDOINO, 1998, 2003, 2012; MACEDO, 2006, 2012; BARBOSA, 2012), com a qual tecemos diálogos com as múltiplas fontes de conhecimento (senso comum, artes, literatura, ciência), teorias e métodos, quantas forem necessárias para compreender o fenômeno. Optamos por esta postura por acreditarmos em *prácticasteorias* outras de fazer ciência, que não hierarquizam pensamentos, ideias e concepções. Encontramos na multirreferencialidade a pluralidade, a valorização da subjetividade e a heterogeneidade que buscamos praticar e refletir na compreensão dos fenômenos ciberculturais.

Outra inspiração epistemológica fundante de nossos estudos é a pesquisa nos/dos/com os cotidianos. Nela, nos apoiamos para buscar formas de politizar a ciência e focamos nos

¹ No GPDOC pedimos licença às normas gramaticais da nossa língua e, inspirados em Alves (2008) adotamos esta forma de escrita para evidenciar os sentidos que buscam superar qualquer menção dicotomizada aos temas e contextos relevantes à pesquisa. Assim, buscamos ir além da dicotomia natural como herança de práticas da ciência moderna, usando escritas conjuntas tipo *fazerpensar*, *ensinaraprender*, *prácticateoriaprática*, para expressar certa força política de palavras embebidas de diversos e importantes sentidos.

praticantes e suas artes de fazer (CERTEAU, 2012) nos diferentes *espaçostempos* em que habitam. O termo praticante é de criação de Certeau (2012, p.41) e faz referência ao homem comum e suas “maneiras de fazer” que “constituem as mil práticas pelas quais os usuários se apropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção cultural”. O praticante “é aquele que vive as práticas/táticas cotidianas” (ALVES, 2008, p.10). Nesta pesquisa, eles são professores e alunos que experienciaram o ciberativismo durante a ocupação do Colégio Pedro II por seus estudantes e, que por sua vez, arrebatou todo seu corpo docente e técnico para uma histórica greve geral, nos 14 campi dessa Instituição.

A epistemologia cotidianista nos fornece subsídios para pensar o que se cria no dia a dia da vida na interface escola-cidade-ciberespaço e nas múltiplas redes nas quais vivemos, formamos e nos formamos, ensinamos e aprendemos. Nesse viés, tencionamos os desafios de atuar na docência e nos debruçamos sobre a compreensão dos saberes que emergem nas relações entre os sujeitos como praticantes culturais na cibercultura, para além do que possa estar prescrito no currículo formal como competências e habilidades. Para tanto, vislumbramos o ciberativismo praticado na greve docente e ocupação estudantil do CPII como um conjunto de ações curriculares forjadas em atos de resistência.

E como a pesquisa nasceu? Há três anos atuando como professora de Informática Educativa (IED) no CPII tenho me inquietado com o a complexidade envolvida na formalização dessa área de saber como componente curricular (disciplina). Reconhecemos que isso facilita a afirmação de profissionais da área, gerando políticas de acesso como concursos públicos para docentes de IED e uma identidade profissional diferenciada *dentrofora* do Colégio. Por outro lado, cria-se um choque frontal com as demandas culturais de uma sociedade móvel e ubíqua, onde os usos de tecnologias digitais em rede perpassam inúmeras instâncias da vida (política, economia, cognição, saúde, lazer, entre outras). Já as práticas de informática na educação, permanecem a mercê de horários fixos de aula, do funcionamento de espaços físicos específicos, como os laboratórios de informática e das condições precárias de conexão à internet.

Segundo Macedo (2011) a perspectiva disciplinar de construção da verdade tem sido construída ao longo dos séculos e carrega em si o peso da incapacidade de um distanciamento crítico. Essa lógica disciplinar que tem acompanhado nossos processos formativos muitas vezes nos priva de olhar o mundo através das nossas práticas, dos sentidos e significados que emergem das nossas descobertas e invenções cotidianas. Inspirada nesses pensamentos e engajada com os dilemas de minhas práticas docentes, renovei meus esforços pela busca de

formas outras de pensar o que se criava no cotidiano das aulas de IED e nas múltiplas redes educativas (ALVES, 2008) nas quais *aprendemosensinamos*.

Sabemos que para além da preocupação em disponibilizar o acesso às tecnologias digitais em rede, a escola precisa se preocupar com atos formativos de reconhecimento de seus sujeitos na cibercultura. Entendemos que a perspectiva do trabalho com Informática Educativa como “tecnologia educacional” ou “apoio a outras disciplinas e áreas de conhecimento” ou ainda “metodologia de apoio a projetos interdisciplinares”, como ouço de alguns docentes que atuam junto comigo, configura uma abordagem mecanicista e instrumental.

Em tempos de mobilidade e ubiquidade, percebemos transformações profundas nos modos de vida das pessoas, sobretudo no que tange as formas de se comunicar, aprender, produzir e compartilhar informações nas diversas redes educativas (ALVES, 2008) por onde transitamos e nos formamos. Santos (2005) elucida que a cibercultura – cultura contemporânea mediada pelos usos do digital em rede – engendra novos sentidos para as relações entre sociedade e tecnologias. Muitas ações humanas que até pouco tempo atrás aconteciam principalmente em espaços urbanos, a exemplo do ativismo estudantil, migraram para a Internet e passaram a compor novas formas de nos relacionarmos com e na interface *cidadeciberespaço*.

Assim justificamos o interesse em compreender o ciberativismo praticado no CPII, por docentes e discentes, durante a greve e as ocupações. E buscamos apresentar indicativos de transformação das relações de *aprendizagemensino* ciberneticamente mediadas, como indícios de atos de currículos (MACEDO, 2011) criados em movimentos ativistas reticulares e potencialmente formativos.

Das minhas percepções para além dos espaços do CPII e do GPDOC, observando e refletindo a sociedade como um todo, percebo que o cenário cultural, político e social brasileiro é complexo e muitas vezes conflituoso e se encontra imerso nessa cultura do digital em rede. Política, ciência, formação, tudo está de alguma forma interconectado. Estamos diante de uma nova configuração nas maneiras de comunicar os fatos e expressar nossas dúvidas e opiniões. Vivemos inclusive uma nova forma de democracia com os movimentos sociais na era da web.

É nesse cenário que situo minha implicação com uma pesquisa que tem a formação docente no/com o ciberativismo como cerne e inspiração para a produção coautoral (junto com os praticantes) de conhecimentos transformadores da realidade. Nesse âmbito apresento como objetivo geral deste estudo: compreender **como formam e se formam os docentes e**

discentes ao viverem experiências mediadas pelos usos de artefatos tecnológicos digitais em rede, no contexto de greve e ocupação como atos de currículo na cibercultura.

Assim, buscando em tese a compreensão da articulação entre os movimentos de uma formação docente experiencial, cibercultural e política, como objetivos específicos, me engajei na busca por respostas aos seguintes questionamentos:

- Como se deram as práticas de ciberativismo *discentedocente* durante a greve e ocupação do Colégio Pedro II; o que fizeram e quais sentidos e saberes emergiram dessas/nessas práticas?
- Como as *prácticasteorias*² engendradas em experiências de ativismo cibermediado (SILVEIRA, 2014) em contextos escolares afetam a formação cidadã, política, e cibercultural dos estudantes e docentes.
- Ao refletir as *prácticasteorias* de um ciberativismo *discentedocente*, a exemplo da greve e da ocupação no CPII, como podem ser criados atos de currículo na escola, na cidade e no ciberespaço, em contextos multirreferenciais de aprendizagem, que possibilitem uma formação política e cibercultural de seus praticantes?

A abordagem multirreferencial das experiências vividas no ciberativismo aqui abordado, por diversas vezes nos colocou no caminho do inesperado, do *bricouler* e do permitir-se caminhar sem rota. Ao caminhar nesse processo compreendi que esta tese não poderia apresentar um produto, como se fosse possível coisificar os sentidos de uma formação.

Assim, o que apresentamos nestes escritos é uma tessitura com resultados de uma hermenêutica engendrada no encontro com as narrativas dos praticantes e no contexto em que se situa esta pesquisa. Foi neste processo experiencial de construção do conhecimento que pude descobrir o potencial formativo do ativismo ciberneticamente mediado e praticado no âmbito escola-cidade-ciberespaço. Um ciberativismo fortemente presente nas ações *discentesdocentes* que reconhecemos como um acontecimento curricular. A todo esse complexo e intenso processo eu dei o nome “Formação em Movimento”.

Das nossas práticas cotidianas na educação básica, dos conflitos vivenciados num momento em que a sociedade presenciou ataques a docentes³ e da indignação com as decisões

² Pedimos licença às normas gramaticais da língua portuguesa e, inspirados em Alves (2008), optamos por esta forma de escrita (junto e em itálico) para, ora evidenciar os sentidos que buscam superar qualquer menção dicotomizada aos temas e contextos relevantes ao estudo, ora expressar certa força política de palavras embebidas de diversos e importantes sentidos.

instituídas pelo Governo no ano de 2016, tais como a reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Curricular Comum e o Projeto Escola Sem Partido, surgiu a experiência da greve e ocupação do Colégio Pedro II como campo-tema para o estudo. Nele, reconhecemos como atos de currículo (MACEDO, 2011; 2013) e como dispositivos (ARDOINO, 1998) de formação e pesquisa as cocriações de docentes e discentes engendradas pelos sentimentos de esperança e indignação, pelo empoderamento na/da luta coletiva e pela mediação do digital em rede. Como achados dessa ciberpesquisa-formação, temos autorias produzidas por professores (ai eu me incluo) e estudantes antes, durante e após o período de greve e ocupação do colégio, que trazem **atos de currículo ciber culturais e experienciais como formação de si e como táticas de re-existência** (MACEDO, 2007) nas quais ações, pensamentos, criações e sentidos se entrelaçam para registrar **histórias de formação em movimento**.

Ao narrar os caminhos dessa ciberpesquisa-formação, o presente texto está dividido em 4 capítulos. O capítulo 1 “**Itinerâncias**”, apresenta meu engajamento pessoal e coletivo com a pesquisa, que nasce do encontro com o ativismo em ato e do meu envolvimento nessa experiência. Nele, narro com mais detalhes a itinerância, a implicação e os dilemas que me conduziram ao encontro com o tema de estudo. Participar e atuar cotidianamente na greve docente e na ocupação do CPII, me proporcionaram momentos que marcaram para sempre minha forma de ser e agir no mundo. Da reflexão sobre essa experiência como uma transformação de si, surgiu a pesquisa. Nesse capítulo narro como se deu esse encontro.

Em seguida, no capítulo 2 “**Ciberativismo**”, entre as narrações dos acontecimentos e no diálogo com conceitos sobre ciberativismo (CASTELLS, 2013; DI FELICE, 2017; BENTES, 2013; ALCÂNTARA, 2015; GOHN, 2013), esperança (FREIRE, 1992), indignação (FREIRE, 2000) e autonomia comunicativa (CASTELLS, 2013), tecemos uma abordagem sobre o cenário político, social e tecnológico dos atuais movimentos sociais que contextualizam o fenômeno em estudo. Na primeira parte apresentamos uma abordagem descritiva e analítica sobre os novos movimentos sociais ocorridos no Brasil no período de 2013 a 2015, tecendo diálogos entre as memórias de minha itinerância nesse período, os

³ Destacamos entre as tentativas de controle e ataque aos docentes o *Projeto Escola sem Partido* – que se utiliza de uma intensa polarização político-partidária para eliminar das escolas o diálogo emancipatório com a realidade política e social, marcada por forte desigualdade e violências – e o *Movimento pela Base Nacional Comum*, protagonizado por Empresas, Entidades Filantrópicas e Instituições Privadas de Ensino com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que exclui do papel docente a “constante reflexão e intervenção no combate ao preconceito e às discriminações culturais, de gênero, étnico-raciais, de classe social” (BRASIL, BNCC, versão 2, 2016, p. 56).

acontecimentos políticos, sociais e culturais ocorridos no país e no Colégio Pedro II, numa perspectiva do global e do local em rede.

Iniciamos o capítulo 3 “**Multirreferencialidade e cotidianos**” com a apresentação da nossa concepção de ciência. Em resposta ao modernismo que tudo divide e generaliza e diante do cenário epistemológico plural *praticadopensado* nas nossas pesquisas, nos esforçamos para justificar a opção ética e política por um rigor outro (MACEDO, 2009), próprio dos modos cotidianistas e multirreferenciais de fazer ciência em Educação.

Em relação aos estudos com os cotidianos, dialogamos com Certeau (2012), Ferrazo (2008) e Alves (2008) e apresentamos o conceito de praticantes e suas táticas, bem como os movimentos⁴ que nos ajudam a olhar, entender e narrar as compreensões e sentidos que emergem de encontros, convivências e ações docentes no pulsar de lutas sociais na cibercultura. As noções de agente-ator- autor, autorização, negatividade, heterogeneidade e pluralidade (ARDOINO, 1998; MACEDO, 2012) são apresentadas como referências para um estudo que se baseia na complexidade e no reconhecimento de culturas múltiplas e simultâneas (MORIN, 2011; CERTEAU, 2012) como fundantes da realidade que se pretende compreender. Em seguida, apresentamos o método da pesquisa-formação na cibercultura (SANTOS, 2005; 2014) como o caminho escolhido nessa jornada em busca de conhecimento e formação, por acreditar e sentir prazer em fazer pesquisa enquanto ensinamos e aprendemos em todo esse movimento. Nessa tessitura, apresento com maiores detalhes o campo e os praticantes da pesquisa. Optamos por esse percurso para chegarmos à pesquisa em ato.

Concebemos os dispositivos de pesquisa, acionados ora pelo pesquisador, ora pelos praticantes, como atos de currículo. Nesse contexto, destacamos o diálogo com a teoria de Macedo (2011; 2013) para pensar a formação docente como um movimento constante de vivência, reflexão e cocriação de experiências materializadas em atos, ora como formação de si e do/com o outro, ora como composição essencial do currículo escolar praticado. Então, apresentamos os dispositivos acionados por nós: narrativas e imagens em **páginas das ocupações no Facebook** e na página do movimento em defesa ao Colégio Pedro II, materializado nos usos da **#EuDefendoOCPII**; o aplicativo **MobilizaCP2** sobre greve e ocupação, criado por uma docente de Informática Educativa do Colégio; **roda de conversa e conversas no WhatsApp** que coordenei com docentes e discentes que viveram a greve e a ocupação e a produção de um **vídeo-pesquisa**, que para além de registrar momentos e reflexões sobre as experiências que vivenciamos, apresenta a pesquisa a partir do audiovisual

⁴ Mergulhar com todos os sentidos; Fazer para saber; Literaturizar a ciência; o Virar-de-ponta cabeça; Ecce Femina. (ALVES, 2003; 2008)

como uma forma de compartilhar emoções e sentidos que emergem na recordação e verbalização da nossa formação em movimento.

Em seguida, no capítulo 4 “**Ciberativismo *discentedocente*: noções subsunçoras como atos de currículo de uma formação em movimento**” narramos importantes acontecimentos do ano de 2016, período em que nasceu este estudo e em que a instituição Escola se viu envolvida num complexo universo cultural, político e epistemológico como campo de batalha resultante de um golpe de Estado. Em meio a este cenário apresentamos as invenções dos praticantes e tecemos compreensões no diálogo com suas narrativas.

É nesse capítulo que apresentamos as noções subsunçoras que compõem a formação *praticadapensada* nos movimentos ciberativista de ocupação e greve, a saber: **o *espaçotempo* escolar ressignificado no compartilhamento de experiências em rede e saberes referenciados nas experiências de re-existência em rede**. Nele, narro a construção de noções como resultantes da aprendizagem significativa da pesquisadora e da compreensão de compreensões (MACEDO, 2015). Este ensaio conceitual tem origem no reagrupamento das unidades de sentidos recorrentes nas narrativas dos praticantes e que emergem no movimento da pesquisa (SANTOS, 2015), na subjetividade da pesquisadora ao encontrar-se com o campo e com as teorias.

Por fim, tecemos algumas considerações finais sobre esta jornada de pesquisa e formação. Teço os fios da proposição de uma formação fluida, implicada e multirreferencial, a qual nomeio Formação em Movimento. Trago reflexões sobre o presente ressignificado pela experiência desta pesquisa e assim, traço as linhas do caminho percorrido até aqui.

1 ITINERÂNCIAS: TRANSFORMAÇÃO E IMPLICAÇÃO COM A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Que vai ser quando crescer?
 Vivem perguntando em redor. Que é ser?
 É ter um corpo, um jeito, um nome?
 Tenho os três. E sou?
 Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito?
 Ou a gente só principia a ser quando cresce?
 É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?
 Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?
 Repito: Ser, Ser, Ser, Er, R. Que vou ser quando crescer?
 Sou obrigado a? Posso escolher? Não dá para entender. Não vou ser.
 Vou crescer assim mesmo.
 Sem ser Esquecer.

Verbo Ser, Carlos Drummond de Andrade

Em nosso grupo de pesquisa, o GPDOC, valorizamos a narrativa do caminho que nos conduziu ao encontro com nossos objetos de estudo e que revela um pouco do que somos e acreditamos. Valorizamos a história de vida do pesquisador como parte fundante de sua formação e, para além da noção de trajetória, com início, meio e fim fortemente balizados, vislumbramos no conceito de itinerância de Barbier (2002) um modo de narrar os percursos de nossas existências concretas. Formas de ser e estar no mundo, que se revelam aos poucos nos diversos itinerários que percorremos, nos diversos *espaçostempos* em que vivemos e nos formamos, sem que se tenha a exata noção de quando se encerra o caminho. Até porque essa noção de itinerância está em nós, é concreta e inacabada.

Partimos da ideia que o caminho se forma e nos forma quando nele caminhamos, entre itinerâncias e errâncias, em que acertos e erros, certezas e incertezas que nos conduzem a um constante e criativo movimento de quebra dos padrões habituais de referências. Dialogamos com Barbier (2002), para quem o erro é sempre uma porta que se abre a novas reflexões e construções de itinerários. Nesse contexto, inicio com o poema de Drummond exatamente para expressar esse caminhar na descoberta de quem somos ou podemos ser. Entendendo que a beleza de nossa existência está no pulsar de uma concretude *movimental*, indefinível e essencialmente *re-existente* (MACEDO, 2007).

Esta tese de doutorado é certamente ora fruto de minhas itinerâncias e errâncias vivenciadas antes até do ingresso no curso, ora um novo horizonte de estudos e práticas cotidianas, que a mim tem se revelado cada vez mais interessante e desafiador. Apresento aqui um texto que não significa o fim de um ciclo, mas sim a concretização de parte do caminho que tenho percorrido. Uma bela e forte experiência formativa que tem me *transformado* diariamente.

Não abordamos aqui a experiência como tudo o que é vivido somente. Até mesmo porque nossa intenção não é produzir ciência através da experiência, nem torná-la um objeto ou metodologia para este estudo, ou muito menos pedagogizá-la. Assim, extinguindo qualquer intenção determinista de conceituá-la ou explicá-la, acentuamos a perspectiva de Larossa (2014, p.13), para quem “a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida” e que não simplesmente acontece, mas sim nos acontece. Ela é tecida nos enlaces de tudo que não nos é indiferente e que de alguma forma produz sentido para nós, mas também nos coloca diante do sem sentido (id., 2013).

Quando acima me referi ao desenvolvimento desta pesquisa como algo que tem me *trans-formado*, a intenção foi expressar esse sentido da experiência como algo que nos toca, nos faz mudar; que é *trans* porque nos atravessa por completo e que também é formativo quando nos conduz à reflexão das itinerâncias e do vivido. Consideramos e valorizamos o movimento formativo que se revela na reflexão dessas experiências. E nos inspiramos em Macedo (2015), para quem essas reflexões se fundam no reconhecimento e na compreensão do vivido em constante movimento de mutação e que só pode ser compreendido em “pleno vôo” (p.26).

Esses escritos narram os atravessamentos que vivi nos diversos *espaçostempos* onde me dediquei ao exercício implicado da compreensão e escuta do outro. Inspirada em Josso (2010), venho enfatizar o significado do caminhar dentro do processo:

A escolha do verbo caminhar sugere que se trata, de fato, da atividade de um sujeito que empreende uma viagem ao longo da qual ela vai explorar o viajante, começando por reconstruir seu itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e atividades que lhe permitem não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui e agora, mas, ainda, compreender o que orientou, fazer o inventário de sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percursos, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos. (id., p. 83-84)

Como sujeitos coletivos, não fazemos pesquisa desvinculados da nossa historicidade, geografia, das dores e prazeres que nos fazem únicos na pluralidade e heterogeneidade da vida. Assim, busco na narração de si uma forma de registro reflexivo sobre meu caminhar

para/na pesquisa-formação na cibercultura em busca de me perceber praticante do processo dialético de formar e formar-me no ciberativismo *praticadopensado* junto com docentes e discentes do Colégio Pedro II.

1.1 Sobre implicação e os dilemas que revelam o fenômeno

As experiências vividas deixam suas marcas, e assumir-se “marcado” é assumir-se implicado.

Barbosa, 2012

Recorremos a Barbier (2002, p. 102), para quem a *implicação* é “um engajamento pessoal e coletivo do pesquisador, em e por sua práxis científica”. Estar implicado é assumir um compromisso ético e também político com a/na pesquisa científica, sem, no entanto, desconsiderarmos nossa vida pregressa e atual, a consciência responsável do que nos é prazeroso, nossos projetos e posicionamentos sociopolíticos. De forma tal, que o resultado dessa implicação seja parte do conhecimento que está sendo produzido.

Em outras palavras, estar implicado é olhar criticamente o mundo e ser capaz de trilhar caminhos que nos levem à construção ética e autônoma de sentidos, saberes e conhecimentos. É ter a consciência e assumir que uma pesquisa multirreferencial se faz em meio a imprevistos e verdades provisórias, reconhecendo a presença do pesquisador como um “elemento não-desprezível da situação, da realidade” (LOURAU, 1998, p.108).

Assim sendo, concebemos a implicação como um conjunto de sentidos que nos permitem vivenciar a pesquisa científica enquanto um processo intersubjetivo de aprendizagem e formação. Nos inspiramos em Certeau e praticamos como opção teórica-metodológica-epistemológica e política uma postura outra para pensar os modos possíveis de nos movimentarmos no mundo. Nosso esforço se faz na busca de novas possibilidades para a produção de conhecimentos engendrada nas relações de reconhecimento das diferenças, no encontro com o Outro.

Nessa perspectiva, a busca pela compreensão do objeto de estudo desta tese como um fenômeno vivo da/na cibercultura, se deu entre dúvidas, certezas, contradições e apreensões e sobretudo, ancorada no compromisso ético e político (implicado) que nasceu nas minhas itinerâncias e perdura durante todo o caminhar nesta aventura pensada (MACEDO, 2011). Fosse nas disciplinas do curso de doutorado, nas reuniões do nosso grupo de pesquisas, nas conversas em grupos do *WhatsApp*, na participação de eventos, na criação de dispositivos ou

no campo, no encontro com os praticantes da pesquisa, pude aprender sobre a importância de uma implicação e escuta atenta a esse processo coletivo de construção de conhecimento.

Reconhecendo nosso lugar na organização social e os interesses que pulsam ao seu redor, apesar do que nos é imposto pelas políticas de Estado e pelos administradores do mundo neoliberal, informacional e globalizado, encontramos no Proped/UERJ um espaço profundamente implicado com uma ciência que refuta as ideias de alienação e de determinismos. Encontrei no convívio com o GPDOC, seus praticantes e invenções, inspirações que levarei para toda a vida. Daquelas que nos despertam “a possibilidade de uma análise crítica e otimista (mas não ingênua) da ação social no contexto das relações de desigualdade de poder” (FERRAÇO, SOARES E ALVES, 2018, p.14).

Pesquisar as relações entre formação e currículo, num momento em que o Brasil vivenciou a ocupação de escolas e universidades pelo movimento estudantil e a mobilização de servidores públicos em greve contra reformas impostas pelo Governo, nos conduziu para um envolvimento ainda mais implicado com a pesquisa. Concebemos o momento político conturbado que vivenciamos em 2016, e cujas consequências têm se fortalecido no atual e ainda mais autoritário Governo, como o resultado de uma visão fragmentada, e por tantas vezes violenta, da realidade. Numa perspectiva perversa de medidas que parecem surgir da análise das partes pelo todo e que tentam agir sobre uma pretensa verdade totalizada que nos tem sido imposta dia após dia.

Para compreender os sentidos dessa implicação, nos reportamos às noções de *fragmentações e simplificações* (MACEDO, 2011). A visão fragmentada de uma realidade complexa acarreta prejuízos irreparáveis, como analisa Macedo (2011, p. 21):

Nas asas das fraturas epistemológicas chegam as simplificações, ou seja, as visões parciais da realidade, as explicações atomistas do mundo. Simplifica-se a economia reduzindo-a ao cálculo, com prejuízos sociais e humanos incomensuráveis diante desta perspectiva perversa de compreender e realizar as ações econômicas onde vidas humanas e processos de exclusão históricos estão implicados.

Ao praticarmos o ciberativismo, antes de tudo, por acreditar no poder que temos de *re-existir* juntos, com nossos diálogos e práticas que se opõem a imposições que possam de alguma forma comprometer nosso engajamento com a educação pública de qualidade como direito do cidadão, pudemos refletir através desta pesquisa a importância desses movimentos na nossa formação (imagem 1). Passamos a compreendê-los como *espaçostempos* diversos para encontros formativos de todos os praticantes envolvidos.

Particularmente, a consciência crítica e política que emergiu na coparticipação em atos *discentesdocentes* de luta na cibercultura me transformou e arrebatou rumo a uma autorização

para a discussão sobre o ciberativismo como ato de currículo. A busca pelo entendimento sobre a radicalização do processo democrático em nosso país e as formas como nos percebemos nesse processo me moveu o tempo todo. Desde então, as reflexões sobre nossas ações durante a greve docente e a ocupação do CPEI, me conduziram por caminhos de uma consciência política por mim nunca antes experimentada. Hoje, ora como docente, ora como cidadã, me permito ser afetada e busco nos diversos *espaçostempos* de relações intersubjetivas por onde transito um posicionamento na construção dessa sociedade crítica e colaborativa.

Imagem 1 - Ato contra Projetos do Governo PEC 55 e PLP 257 em frente ao Colégio Pedro II, RJ, Nov./2016.



Fonte: acervo da autora

Concebemos “as situações problemáticas que emergem no decorrer da atividade profissional do professor ou do pesquisador-aprendente”, as quais Santos (2005, p. 216) chama de dilemas, como mais uma noção importante nas nossas pesquisas. Nelas, os dilemas configuram uma importante condição da práxis enquanto postura reflexiva-formativa e transformadora. Os dilemas são pessoais, mas inseparáveis do contexto da docência. Referem-se não à formalização de conceitos, mas à atuação do professor diante de situações problemáticas que emergem no cotidiano de suas práticas. Assim, ao reconhecermos que a prática docente se situa no mundo, na vida, toda inquietação que vem da sua reflexão pode ser um dilema. No contexto da pesquisa científica sua relevância está em ser fundamental na identificação da problemática a ser compreendida.

Nestes termos, a chegada ao tema desta tese pode ser entendida como o ponto de interseção entre três caminhos que venho percorrendo: o da vida acadêmica, que me fez

passar por estudos dentro do referido campo temático nos cursos de Graduação, Especialização e Mestrado; o da docência, que me permite o contato diário com docentes e discentes e os usos das tecnologias digitais em rede no cotidiano do meu trabalho; e o inevitável percurso da vida pessoal, que revela meu envolvimento com os sentidos que emergem da relação entre a formação docente e as culturas e fenômenos que acontecem *dentrofora* do universo escolar.

Ao longo da minha vida de estudante, da educação básica ao ensino superior, frequentei instituições públicas e particulares e assim, pude vivenciar e conviver com uma pluralidade de pessoas e realidades. Mas, independente de onde estudava, sempre me chamavam atenção os meus professores, ao ponto de me imaginar como alguns deles quando brincava de dar aula para alunos imaginários no pátio da minha casa. Cresci vendo minha mãe, tias e primos se formando professores das mais diversas áreas e escutando os relatos de seus cotidianos quando nos reuníamos para os almoços de domingo.

Ao narrar minha itinerância, retomo uma memória do passado ressignificada pelo presente porque não consigo precisar o momento exato em que comecei a me envolver com a docência. É como se a história da minha vida também contasse a minha história profissional. Como anunciou Nóvoa (1995, p.17): “É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal”, fato este que me conduz a uma reflexão constante sobre as relações entre nossas características pessoais, o percurso de nossas vidas e os professores que hoje somos. E assim, minha opção pela docência se deu na busca por uma atividade que me completasse. Hoje percebo o quanto preciso da docência para essa “completude”.

Eis que em nossas pesquisas consideramos que as histórias de vida e de itinerância da pessoa e do professor (como um único *ser*), juntas, narram parte importante de nossa formação.

Os professores participantes da pesquisa são considerados como praticantes da vida cotidiana (CERTEAU, 1994) em interação, com suas representações e práticas, conhecimentos e processos de formação. Estes precisam, portanto, ser considerados em sua diversidade cultural, política, social e individual, na medida em que o espaço-tempo da ação curricular se concretiza em indivíduos reais, com suas histórias de vida concretas e ações específicas. (OLIVEIRA, 2003, p. 76-77)

Assim, acredito que as aulas ensaiadas com aqueles alunos imaginários já me formavam professora. Anos mais tarde, informata e docente de matemática por formação, busquei na especialização em Informática e Educação na Universidade do Estado do Pará e no Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba os primeiros contatos com os estudos sobre formação docente, tecnologias, cultura e educação. Durante o período do

Mestrado, me debrucei sobre leituras e práticas de pesquisa na linha dos Estudos Culturais e me dediquei à compreensão dos processos de *aprendizagem ensino* na Educação a Distância. Naquela época, entre os anos 2008 e 2010, vivemos uma intensa expansão de cursos ofertados por instituições públicas de ensino superior através do Programa Universidade Aberta do Brasil.

Nessas ambiências pude ressignificar algumas ideias acerca das pesquisas sobre formação de professores e galguei os primeiros passos da experiência científica que mais tarde eu viria amadurecer, já no doutorado. Um aspecto que gostaria de destacar é a noção de formação como um processo em constante evolução e em continuidade, focado no que García denomina por “desenvolvimento profissional de professores” (1992, p.55). Nas leituras que fazia e nas conversas durante as disciplinas, fui aprendendo que não nos constituímos como sujeitos em formação somente no acúmulo de cursos, conhecimentos e técnicas (NÓVOA, 1992).

Apesar de passarmos por uma formação inicial nos cursos de graduação, devemos ter em mente que o profissional docente se forma e se constitui como sujeito de conhecimento ao longo do percurso de sua vida. Assim, aspectos pessoais e contextuais precisam ter uma atenção especial, na perspectiva de ora “superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores” (GARCÍA, 1992, p.55), ora evoluir de uma concepção individualista de formação para formas mais amplas de compreensão da docência como parte fundante das transformações no contexto educacional como um todo.

Das reflexões sobre minhas itinerâncias pessoal e profissional até aqui, vieram outras implicações e dilemas e então percebi a necessidade de me envolver mais intrinsecamente com a pesquisa e aprofundar meus conhecimentos acerca do papel social e cultural das tecnologias digitais na Educação. Uma das perguntas que afloraram em meus pensamentos foi “como a gente aprende a ser professor que forma e se forma nos diferentes contextos mediados pela cibercultura?”

Ao término do mestrado, retornei a minha cidade natal, Belém do Pará, e por lá atuei como professora-formadora do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Peço licença para contar esta parte de minha história de vida e formação, porque foi uma das experiências que mais marcaram minha itinerância docente até hoje. Onde pude aprender com profundidade sobre os valores da profissão docente e as táticas (CERTEAU, 2012) que os professores desenvolvem em práticas cotidianas de formação, atreladas à realidade do lugar onde atuam.

Cruzei caminhos onde os rios eram minhas ruas, para conhecer e vivenciar de perto a diversidade das práticas de professores da educação básica (a maioria, há muito mais tempo na docência que eu) que atuavam em comunidades ribeirinhas e/ou rurais do imensamente plural Pará, mas que ainda não tinham vivenciado a formação superior galgada em uma Universidade. Senti nesses encontros, um forte desejo de buscar métodos de pesquisas que contemplassem os cotidianos como eles são em suas essências. Bem como me vi implicada com a necessidade do professor- pesquisador escutar o outro e reconhecer suas táticas de sobrevivência como importantes formas de resistir e lidar com as estratégias impostas pela ordem social (CERTEAU, 2012).

Ao longo de meus encontros com a turma de Licenciatura em Matemática do Município de Cametá (ano 2012), compartilhamos afetos e ricas experiências. Com esses alunos, aprendi sobre como encarar a realidade como ela é, valorizando as criações que tecem o dia a dia das nossas aulas. Ainda que as teorias e os achados da ciência moderna soassem muito distantes das *saberesfazeres* possíveis naqueles lugares, eu comecei a perceber nas histórias narradas pelos alunos um forte potencial dos “cotidianos como espaçotempos de criação de conhecimento e de produção da vida social” (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p.10).

Em meados de 2013, ingressei no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, como docente efetiva de Informática Educativa. Mudei com minha família para o RJ e iniciamos juntos uma nova aventura, repleta de encontros, cores, ritmos e sabores que foram aos poucos nos apresentando à Cidade Maravilhosa. Foram quase 6 anos atuando na educação superior, e portanto, longe das práticas cotidianas da educação básica. Um reencontro com os ensinamentos fundamental e médio, na cidade do Rio de Janeiro e nos *espaçotempos* do CPII foi um presente e um acontecimento na minha vida.

Macedo (2016, p.32) nos diz que “o acontecimento é aquilo que nos coaciona a decidir por uma nova maneira de ser, de atuar ou de atrair”. Fui carinhosamente acolhida na cidade e na escola. Eu, curiosa em sentir a atmosfera de tão importante colégio brasileiro e meus alunos e companheiros de docência, curiosos sobre a minha itinerância e, segundo eles, a coragem em realizar tão significativa mudança.

Joguei-me! E me entreguei aos encantos e desafios das mil e uma possibilidades de aprendizagens que cada encontro com as pessoas, coisas, cheiros e sabores que desenham o CPII tem me proporcionado até hoje. O retorno à educação básica me veio como um forte chamado para voltar meus olhares às necessidades educacionais cotidianas de um nível de

educação ainda extremamente carente de melhorias. E assim, tenho me implicado cada vez mais com questões sobre docência e cibercultura nas escolas.

Desde então, me redescobri e tenho constantemente refletido minhas práticas docentes e as relações que os usos do digital em rede apresentam ou potencializam às relações cotidianas de construção de conhecimento. No âmbito do Departamento de Informática Educativa, seja em nossos encontros presenciais, seja nos nossos grupos em redes sociais na internet, temos compartilhado experiências e dilemas da docência que, apesar de situada na cibercultura, ainda acontece principalmente dentro dos laboratórios de informática, com suas estruturas estáticas e seus horários monitorados. Foi neste lugar que conheci pela primeira vez a institucionalização da IED como um componente curricular.

Foi neste cenário de formação e trabalho que iniciei meus investimentos no doutorado ao buscar o GPDOC como um espaço de pesquisa, formação e compreensão da docência na cibercultura. Assim, concorri a uma vaga no programa de pós-graduação em educação – Proped - no ano de 2015, com a proposta de estudar a informática praticada no Colégio Pedro II e sua relação com a formação dos docentes. Aprovada, em março de 2016 iniciei meu caminhar no doutorado em educação na UERJ, onde até hoje tenho convivido com uma imensa e bela diversidade de culturas e pessoas que fortalecem cada dia mais minha certeza de estar numa Universidade cuja *re-existência* é fundamental para nosso país.

Do vivido no curso até aqui, destaco com bastante entusiasmo os momentos formativos durante as reuniões do nosso grupo de pesquisas e durante a disciplina “Questões teórico- epistemológicas das pesquisas nos/dos/com os cotidianos” como mais um acontecimento na minha vida acadêmica. Nos encontros e aventuras vividos e refletidos nessas disciplinas, fui descobrindo novas possibilidades de caminhar na pesquisa e como tecer diálogos formativos que me aproximassem do fenômeno de estudo a tal ponto que pudesse me perceber como parte dele.

Conhecer as formas de pesquisar nos/dos/com os cotidianos (CERTEAU, 2012; ALVES, 2008) com um “rigor outro” (MACEDO, 2009) e perceber nas pesquisas do GPDOC como as teorias dialogam em proximidade total com fenômenos reais e diversos do universo escolar me tocou e me fez ter a certeza de estar no lugar certo para o investimento na formação doutoral. A cada novo encontro com a turma e com as *prácticasteorias* abordadas, meus pensamentos me levavam aos diversos *espaçostempos* de docência e formação por onde caminhei e ao meu atual cotidiano de trabalho, me fazendo refletir sobretudo o objeto desta tese e minha própria formação.

Pude conhecer e compreender os modos de fazer ciência com os fenômenos educativos e não sobre eles. Percebo hoje com maior clareza como estão interligadas as histórias de formação narradas na minha itinerância e os conhecimentos construí em coautoria no curso de doutorado. E ainda, como tudo isso junto foi basilar para a minha formação e na projeção de novas intenções de estudo que me ajudem a compreender a formação docente vivida durante a greve e ocupação do CPII em tempos de cibercultura.

1.2 Problematização: o nascer da pesquisa e a imersão do campo em novos cenários sociotécnicos

Conforme mencionei anteriormente, em março de 2016, comecei o curso de doutorado no Proped-UERJ. Inicialmente o projeto era estudar as práticas de IED no cotidiano do Colégio Pedro II com o intuito de compreender as criações e as concepções de docentes e discentes sobre a informática que eram praticadas nas aulas, fosse por professores de IED ou não. Eu estava implicada na busca de indicativos que nos permitissem refletir o dilema que havia no trânsito da IED entre a condição de disciplina e a transversalidade como condição própria do momento cibercultural que vivemos.

Enquanto tecia minhas primeiras compreensões sobre as práticas de pesquisa cotidianista nas disciplinas “Questões Teórico-Epistemológicas em Pesquisa nos/dos/com os Cotidianos” e “Redes educativas e culturais, cotidianos e currículos”, no Colégio Pedro II, vivenciávamos momentos de tensão e ataques aos docentes desencadeados com a publicação da portaria (número 2.449/2016) que instituiu o fim da distinção do uniforme escolar por gênero. O Brasil passava por momentos de muita tensão política, que culminaram no golpe⁵ que destituiu Dilma Rousseff da presidência do país no final de agosto de 2016. A tensão social pós-golpe não desapareceu, tampouco diminuiu, mas ao contrário, aumentou consideravelmente.

Nesse mesmo período, vivi a maior das dores por mim já sentidas até hoje, com a perda de minha mãe após ser acometida por um câncer. Mamãe para mim e Prof^ª. Delma para muitos, era uma mulher guerreira, solidária e tinha a sede por justiça estampada no seu olhar, no seu sorriso e nas suas ações. Professora de Português e Inglês da rede estadual de ensino

⁵ Assumimos como uma ação autoritária do coletivo Governo-mídia-justiça brasileira-políticos de partidos contrários; com frágeis bases jurídicas como pilar; com políticos notoriamente corruptos a frente das articulações e sem evidências de crimes que tenham sido cometidos pela Presidente. Um duro golpe na democracia brasileira, que assusta e preocupa, diante das lembranças do histórico Golpe de 64. Um embate entre forças políticas conservadoras e que geralmente favorecem as classes dominantes.

de Belém, no Pará, praticava a docência com amor, garra e a certeza da sua importância na formação de cidadãos transformadores do mundo.

Desde então, entre lágrimas, reencontros com seus objetos pessoais e muitas reflexões sobre a vida e o viver, vivenciei uma outra forma de relacionamento com minha mãe e me redescobri. Certa de que já não era mais a mesma pessoa, passei a sentir a vida de outra forma e, seguindo os exemplos de minha mãe, busquei dedicar-me a ações coletivas de ajuda ao próximo e passei a interessar-me mais por temas e lutas sobre justiça social no nosso país.

Na volta ao Rio de Janeiro, senti que, para além das aulas que dava, eu precisava praticar ações que me aproximassem mais das pessoas, na perspectiva não somente de ajudar quem precisava, mas de aprender a escutar suas histórias e nelas perceber o sentido da vida. Foi quando me envolvi diretamente no coletivo de docentes, servidores técnicos e familiares que lutavam para defender o Colégio Pedro II dos ataques que estava sofrendo por causa da portaria do uniforme. Passei a frequentar as Assembleias, reuniões e participar do grupo no *WhatsApp* chamado “Engenho na Luta”, onde até hoje dialogamos sobre questões de gênero, etnia, religião e a conjuntura política do nosso país.

Nesses encontros, passei a me autorizar a viver um lado meu mais político, mais preocupado com a prática de ações efetivamente coletivas de busca por justiça social. A noção de autorização em Ardoino (1998) destaca a autoria como condição fundante dos desvios produzidos pelos atores sociais ao romperem com o instituído. Acredito que esses encontros foram o início de minha vivência em processos contínuos de autorização. Ao agir com mais autonomia e engajamento social, buscava me situar na origem de meus atos e me reconstruir como sujeito nas interações com minhas reflexões, com o outro e com o mundo. E como uma das consequências dessa trans-formação, apresento este estudo sobre a temática da formação em ciberativismo.

Ainda em 2016, eclodiram as iniciativas polêmicas do Governo já sob a pessoa do Presidente Michel Temer, com a PEC 241 e as propostas de reformas no ensino médio. Diante desse cenário conturbado por um golpe de Estado, pelos ataques que estávamos vivendo e pela indignação que tomou conta de nossas mentes e corpos, os setores educacionais protagonizaram um período de intensas greves e ocupações de escolas pelo país (imagem 2). Em 18 de outubro o campus Realengo II foi ocupado por estudantes do ensino médio. Em seguida, outros campi foram ocupados, como por exemplo, o Engenho Novo (onde eu trabalhava), no dia 24 de outubro. Na mesma semana, os docentes entraram em greve geral na Instituição. Seguimos assim até os primeiros dias de 2017.

Logo após o mapa das ocupações estudantis no Brasil, em 2016, apresento, na íntegra o manifesto criado pelos alunos ocupantes do campus Realengo II e as pautas que deram início ao movimento no CPII. Nele, podemos perceber a forma como os estudantes se organizavam, suas autonomias e articulações políticas, fortemente marcadas nas argumentações escritas em terceira pessoa do plural e que demonstram o conhecimento de leis que amparam os seus direitos. O manifesto está disponível no portal da ANPED, no endereço < <http://www.anped.org.br/news/manifesto-dos-alunos-do-colegio-pedro-ii-campus-realengo-ii-sobre-ocupacao-estudantil> >.

Imagem 2 - mapa das ocupações em instituições educacionais públicas brasileiras em 2016



Fonte: União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. Disponível em: <https://awebic.com/brasil/ocupacoes/>

2 MANIFESTO DA OCUPAÇÃO ESTUDANTIL DO COLÉGIO PEDRO II – REALENGO II

Os estudantes do Colégio Pedro II – Campus Realengo II, em Assembleia, com presença de 528 estudantes (quórum acima do mínimo que é de 10% como determina o Estatuto do Grêmio estudantil) realizada no dia dezoito de outubro, por maioria equivalente a sessenta e quatro por cento dos alunos presentes à assembleia estudantil, decidiram ocupar o Campus da Instituição por período indeterminado e até que sejam atendidas as seguintes reivindicações, em ordem de prioridade:

2.1 Fim do Projeto de Emenda Constitucional 241/2016

A PEC, que propõe um congelamento de gastos primários por 20 anos, compromete a permanência da qualidade dos colégios públicos, uma vez que negligencia o aumento populacional ao longo desses anos e, conseqüentemente, o aumento do número de pessoas dependentes dos serviços públicos. A medida, que não considera uma possível expansão da economia, atestará um progressivo aumento do sucateamento da educação, da saúde e da assistência social. A previsão é de que o projeto facilite os investimentos privados no setor público de maneira a limitar o acesso aos mesmos pelas massas periféricas e de baixa renda que não podem pagar pelos mesmos serviços no setor privado. A PEC 241/2016 contraria um dos princípios básicos da Constituição Brasileira de 1988 quanto aos direitos do homem, conforme Art. 205 - “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

2.2 Fim da Reforma Curricular do Ensino Médio pela Medida Provisória 746/2016

Entendemos que a Medida Provisória de Reforma do Ensino Médio fere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação pelo teor autoritário que, desconsiderando as necessidades da sociedade civil, a exclui dos debates de políticas públicas e negligencia sua importância nas decisões de reformas sociais. Ademais, a Medida Provisória retira do currículo obrigatório todo o conteúdo social e de formação ética, com o intuito de implantar uma hegemonia ideológica que contraria o princípio de aprimoramento do estudante como pessoa humana

previsto na Lei 9394/96 que dispõe sobre as diretrizes básicas da educação em seu Art. 3º, II e III e Art. 35.

A arbitrariedade da MP 746/2016 quanto aos interesses que atende também se revela pela ausência de discussão sobre o período noturno de aulas, que consiste em um projeto recente de inclusão de jovens que, por quaisquer circunstâncias, são impedidos de estudar durante o dia. Com o aumento da carga horária previsto pela MP 746/2016, esses alunos atendidos pelo terceiro turno seriam impossibilitados de permanecer no colégio, o que representaria um retrocesso no direito de todos à educação, previsto na Lei 9394/96, Art. 5º.

A proposta da Medida Provisória 746 também antecipa as decisões profissionais e de especialização do estudante, comprometendo o período de descobertas e redefinição de pensamentos e ideologias inerentes à condição do jovem. Tudo isso a partir da atribuição de um caráter utilitário ao currículo obrigatório, que visa atender somente as demandas do mercado de trabalho, desatentando-se à importância da educação para a formação cidadã do estudante, garantida na Lei 9394/96 (LDB), Art. 35, III.

A Medida Provisória compromete não somente a qualidade de ensino como também a formação dos professores. Uma vez extinguida a obrigatoriedade de licenciatura para o exercício do magistério, qualquer pessoa com conhecimento mínimo em uma determinada área poderia se encaixar na noção vaga e indeterminada de “notório saber” mencionada na MP 746/2016, contrariando a Lei 9394, Art. 3º, VII e IX.

2.3 Contra o corte de verbas correspondente a todas as instituições associadas ao CONIF

O Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) sofrerá um enorme corte de verbas na Rede em 2017. Tendo em vista a expansão dos campi ao longo dos anos, o orçamento anual oferecido pelo governo federal era de R\$3,7 bilhões enquanto que, em 2017, o orçamento aprovado será de apenas R\$2,1 bilhões para a manutenção de todas as atividades, colocando a Rede Federal no limite dos ajustes possíveis, o que certamente comprometerá o fechamento das atividades deste ano, além de já prejudicar o número de vagas de concursos ofertadas e bolsas de auxílio para projetos como o PROEJA.

2.4 Contra o PL 867/2015 (Escola Sem Partido)

Os alunos entendem o projeto de lei como falacioso e em desacordo com a Constituição vigente. O projeto, que visa instaurar uma forma única e inquestionável de processo de ensino, fere o próprio preâmbulo constitucional, uma vez que impede a pluralidade inerente à democracia prevista no texto de 1988. O PL, que se refere a toda comunidade estudantil como “audiência cativa”, fere também o Estatuto da Criança e do Adolescente, Capítulo II, Art. 16, I, II e III.

O projeto, que proíbe manifestações religiosas e culturais dentro do espaço escolar, também contraria o Art. 206, II da Constituição: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: liberdade de aprender, ensinar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.”

2.5 Propostas:

- a) Planejamento dos currículos escolares com a participação democrática da comunidade escolar em conjunto com alunos e família, como já previsto na Lei 9394/96;
- b) Maior participação de toda a comunidade escolar nas mudanças a serem instauradas na área de educação, de maneira a respeitar e considerar a opinião de profissionais e alunos ante à opinião de quaisquer outros que não tenham atuação direta em instituições de ensino;
- c) Elaboração de um calendário de reposição de aulas construído por professores, alunos e membros da comunidade escolar;
- d) Fim do atraso na bolsa auxílio do PROEJA;
- e) Horário mais flexível de eventos no Colégio de forma a atender os horários disponíveis dos estudantes do terceiro turno;
- f) Reavaliação do corte de verbas das instituições federais proposto para ter início em 2017;
- g) Maior transparência e horizontalidade nas decisões tomadas pelo Poder Executivo, de forma a dar maior importância e espaço de fala à sociedade civil;
- h) Não aprovação da PEC 241/16; 9- Não aprovação da MP 746/16; 10- Não aprovação do PL 867/15;

- i) Maior liberdade aos professores, de maneira tal que não se sintam sob constante ameaça por expressarem suas opiniões embora ainda respeitando o limite entre a liberdade de expressão e o discurso de ódio;
- j) Expansão de programas e palestras que tratem de religiões, africanidades, gênero e sexualidade e quaisquer outros temas de interesse dos jovens que contribuam para uma formação mais humana e cidadã.

Para fins de contextualização da problemática abordada na tese, destaco algumas questões presentes nas reivindicações dos estudantes e cujas ressonâncias percebemos ainda na atual conjuntura: o *Projeto Escola sem Partido* – que se utiliza de uma imensa polarização político- partidária para eliminar das escolas um diálogo emancipatório com a realidade política e social, marcada por forte desigualdade e violências. O *Movimento pela Base Nacional Comum*, protagonizado por Empresas, Entidades Filantrópicas e Instituições Privadas de Ensino com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que exclui do papel docente a “constante reflexão e intervenção no combate ao preconceito e às discriminações culturais, de gênero, étnico- raciais, de classe social” (BRASIL, BNCC, versão 2, 2016, p. 56). Um projeto que recusa o pluralismo de ideias e que se define a partir da Escola Nova, tal como analisado por Saviani (2012): apoiando-se no discurso contraditório de democracia e escola para todos, mas não propondo discutir democracia em seu interior.

Ainda no contexto da BNCC, destaco também a *Reforma do Ensino Médio*, a qual remove a Filosofia e a Sociologia como disciplinas sob o pretexto de diluí-las na área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e oferece formação técnica profissional com a condição de que o aluno continue cursando apenas Português e Matemática. Todas essas ações conservadoras estiveram nas pautas de luta dos jovens ocupantes e contrastam fortemente com a lógica de funcionamento das escolas durante as ocupações.

Sentar-me em rodas de conversa com os jovens ocupantes e me pôr a escutá-los, me proporcionou uma formação intercítica, galgada no pensar, coletivamente, a política, nossa cultura e papel social, com maior lucidez e coragem. Simplesmente porque me assumi consciente dos desejos que em mim estavam adormecidos. Viver a greve docente, fortemente levada pelo pulsar da ocupação estudantil, foi um movimento experiencial que me tocou e me fez *trans-formar*. Durante esses movimentos pudemos viver formas outras de ser e estar na escola, as quais apresento ao longo desta tese.

As vivências nesses ciberativismos nos permitiram sentir, ver e viver o pulsar da vida sob forte influência dos usos de artefatos tecnológicos digitais de nosso tempo, *dentrofora* da escola. Em tempos de Cibercultura, as tecnologias digitais têm seus usos ressignificados, afastando-se da cultura massiva para proporcionar maior escuta às vozes dos cidadãos. Estes, autorizados (e autorizando-se) através da liberação do polo da emissão (LEMOS, 2004),

passam a reconfigurar suas práticas rumo a perspectivas reticulares de ação. Nos últimos anos, no Brasil e no mundo, esse sentimento de conexão generalizada (LEMOS, 2004) tem promovido novas formas de participação social, tanto pelo *espaçotempo* em que as ações se originam, quanto pela forma como seus atores se organizam.

Nossas práticas ativistas ocorriam na urbe e no ciberespaço e me conduziram a questionamos sobre como estamos nos apropriando das tecnologias digitais em rede para *praticarpensar* as demandas sociais. Quais podem ser as possibilidades das práticas de informática nas escolas agregarem maior sintonia com as demandas culturais, políticas e sociais, visando alcances mais amplos que o mero apoio a outras áreas do conhecimento? Quais sentidos emergem na reflexão das práticas *discentesdocentes* ciberativistas como rastros fundantes de nossa consciência política e de nossos papéis como ciberautorescidadãos (RIBEIRO, 2015)?

Assim sendo, vida cotidiana e pesquisa já caminhavam imbricadas. Até então meu objeto de pesquisa ainda era a Informática Praticada no Colégio Pedro II, com vistas a indicativos de práticas transversais dessa disciplina. Mas, ao trazer o contexto do meu projeto, todos os acontecimentos que vivi no ciberativismo (ocupação estudantil e greve docente) pulsavam nas minhas narrativas: nos textos e em mim, atualizados nas minhas falas e apresentações no grupo ou em eventos. Foi quando, à altura de 1 ano de estudos no doutorado, seguindo o fluxo dinâmico e incerto da vida, precisei deixar minha morada no Rio de Janeiro, rumo ao Estado do Pará. Eu já havia terminado todas as disciplinas obrigatórias do curso, mas ao precisar mudar de Estado, meu campo ficaria comprometido. Afinal, como poderia acompanhar as aulas de IED e continuar lecionando no Colégio Pedro II tendo que morar com minha família no Pará?

Eis que durante nossas conversas no GPDOC percebemos que o campo estava comigo o tempo todo. Os verdadeiros *espaçostempos*, aqueles que me tocaram e me faziam pensar em formações e práticas cotidianas de pesquisa haviam sido revelados em tudo que vivi durante o período de greve e ocupação. E assim cheguei à pesquisa que entoa esta tese, contemplando a minha necessidade pessoal e também as condizentes com o curso de doutorado.

Recordo aqui, duas situações que corroboram os dilemas narrados: primeiro, o grito de uma aluna ocupante durante um dos encontros da ocupação. Estávamos reunidos (alunos, servidores e responsáveis) no pátio do campus Engenho Novo II do Colégio Pedro II, para conversarmos sobre a proposta de reforma do ensino médio imposta pelo Governo de 2016. Na ocasião, foi lida uma carta da direção do campus endereçada aos alunos-ocupantes, na qual a Diretora demonstrava preocupação com os bens materiais da escola, segundo ela “sem vigilância” e à disposição dos ocupantes. Ao final da leitura da carta, uma aluna presente na

roda de conversa gritou: “*Não estamos preocupados com carteiras! Queremos acesso à Internet! Cade o wi-fi?*” (Morgana, aluna do EM).

Sobre este episódio, pensando as narrativas da diretora e da aluna, destacamos as formas como cada uma percebe o mundo ao seu redor. São duas pessoas de gerações diferentes, cada qual preocupada com um artefato tecnológico que, naquele momento, era o que lhes parecia mais relevante: carteiras versus wi-fi. Então pensei: por que não carteiras e wi-fi? Considerando a coletividade que a roda de conversa nos permite vivenciar e o empoderamento que a condição de praticantes da/na cibercultura nos proporciona, precisamos exercitar nossa criticidade diante de nós mesmos e dos outros. Carteiras também são importantes. E a fala da aluna evidencia/marca a forma como pensam os estudantes de uma sociedade ciberneticamente mediada. A fala de Morgana, me conduziu a reflexões sobre quem eram os praticantes do movimento, o que eles queriam e como se comunicavam com a sociedade.

Seguindo esse fluxo, busco em minhas memórias sobre as últimas reuniões de coordenadores das quais participei uma outra situação: a discussão sobre o processo de escrita/formalização do currículo da IED era um assunto frequentemente presente na pauta das reuniões. Esse currículo passou a ser exigido devido à preocupação da nossa Chefia de Departamento com futuros processos de auditoria, aos quais o Colégio estava prestes a ser submetido. Por exigência do MEC, uma vez sendo disciplina e para permanecer como tal, a IED precisava ter um currículo formal, assim como todos os outros componentes curriculares. Algo que de fato ainda não havia sido feito desde a sua instituição como tal, em 2002.

Dispostos a cumprir com a exigência, de modo geral, tentávamos resumir nossas práticas docentes em subáreas de conhecimento (criação de textos escritos, apresentações, pesquisas na Internet, trabalhos com vídeos, uso de aplicativos móveis, entre outras), para as quais eram estabelecidas as competências e habilidades necessárias. Esse documento até hoje não foi finalizado. O que temos observado é a imensa dificuldade que encontramos na materialização dessa segmentação da IED, tal como conhecemos em áreas como Matemática, Língua Portuguesa e Ciências, por exemplo, pois quando compartilhamos nossas práticas e projetos, percebemos um entrelaçamento natural entre a informática e diversos saberes.

As duas situações narradas acima são exemplos de minhas reflexões sobre nossas práticas docentes, a partir de um olhar e uma escuta mais atentas ao cotidiano da escola. Inspirada na multirreferencialidade (MACEDO, 2006), percebo o sentido da escuta como sendo da ordem da compreensão e da implicação. Para além do que acontecia durante as aulas no laboratório de informática, iniciei compreensões mais profundas ao problematizar as reais necessidades dos nossos alunos, da área em que atuamos e do lugar onde trabalhamos.

A preocupação da diretora com as carteiras e o grito da aluna pedindo wi-fi são também um importante rastro sobre as tensões que transitam entre o que a escola imagina ideal ao processo formativo dos alunos e o que eles de fato necessitam: o aluno que quer uma escola melhor versus educadores que não querem paralisar e se preocupam em não repor aula nas férias; o aluno que Ocupa e transforma a lógica de funcionamento da escola versus educadores que voltam às aulas e não mudam suas práticas; os docentes ativistas versus responsáveis e movimentos que os recriminam como doutrinadores; como esse movimento de vida política acionado pelos estudantes gerou a formação docente?

Como criar didáticas de desconstrução de um currículo que em ato apresenta dificuldades espaçotemporais para formar docentes praticantes da/na cibercultura, numa época em que as escolas ainda se detém ao uso de softwares e hardwares confinados a cabos e conexões físicas, enquanto os alunos consomem e praticam cultura em rede e na mobilidade? A partir dessas perguntas iniciais, e das tessituras epistemológicas que emergem das nossas práticas docentes, das leituras e de conversas nas disciplinas do doutorado, nas reuniões de nosso grupo e no encontro com as narrativas dos praticantes, o projeto de pesquisa foi amadurecendo constantemente.

Nesse movimento reflexivo, fui exercitando a epistemologia do grande “mergulho” que permeava minhas primeiras ações sobre o objeto de estudo desta tese, entre dúvidas e certezas, percebi a relação dos meus dilemas docentes não somente com as aulas que ministrava, mas sim com as diversas lógicas presentes no cotidiano escolar. Acreditamos que este tenha sido o início do movimento cotidianista de sentir o mundo, assim descrito por Alves (2008, p. 21):

Para apreender a “realidade” da vida cotidiana, em qualquer dos *espaçotempos* em que ela se dá, é preciso estar atenta a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova, ou não. Mas é preciso também reconhecer que isso não é fácil, pois o *aprendidoensinado* me leva, quase sempre, a esquemas bastante estruturados de observação e classificação e é com grande dificuldade que consigo sair da comodidade do que isto significa, inclusive a aceitação pelos chamados “meus pares”, para me colocar à disposição para o grande “mergulho” na realidade.

A narrativa de Alves denota bem o momento inicial do meu mergulho na pesquisa, na percepção mais atenta da realidade do nosso trabalho. Passei a pensar não somente sobre nossas práticas, mas também sobre o lugar *Colégio Pedro II* e as relações que todos os dias aconteciam por lá. Passei a sentir a docência como algo bem mais abrangente que as competências mínimas que eu deveria abordar nas aulas que ministrava. E, apesar de não estar mais atuando nesse Colégio, até hoje tenho comigo essa consciência crítica de buscar viver e perceber os diversos *espaçotempos* de formação para além das salas de aulas ou dos laboratórios.

As conversas na sala dos professores, a convivência com os alunos em diferentes espaços da escola (laboratórios, quadra de esporte, sala de dança, teatro, parquinho, refeitório), as reuniões pedagógicas e conselhos de classe, as visitas à sala de leitura, as assembleias docentes, a aproximação com outros campi, me despertaram novas ideias acerca do trabalho com a informática e também do meu papel como sujeito ativo desse coletivo. Fosse no Colégio Pedro II, seja hoje no Instituto Federal do Pará, onde atuo, permaneço na busca constante por possibilidades de construção de conhecimentos em coautoria com outros docentes e nossos alunos na mediação de saberes engendrados na cibercultura.

Destacamos a atualidade do tema que surge do meu contato direto com a docência e a vivência profissional na educação básica em meio a uma sociedade cibercultural. Ressaltamos também a originalidade da pesquisa, visto que em uma busca⁶ em banco de teses, dissertações e artigos acadêmicos não encontramos trabalhos que abordassem a pesquisa-formação na educação básica. Atestamos a relevância da pesquisa que traz como temática o ciberativismo como formação docente e como ato de currículo, sob uma perspectiva multirreferencial e cotidianista de compreensão da formação de professores *dentrofora* da escola onde atuam e tendo como cenário as lutas sociais materializadas em movimentos de greve e ocupação.

Na maioria dos trabalhos encontrados, o foco é a formação docente em cursos superiores, fruto de estudos exploratórios. Sobre a temática movimentos sociais e educação, os textos encontrados focam em aspectos comunicacionais que emergem nos movimentos ou abordam questões políticas de movimentos específicos como o MST, por exemplo. O ciberativismo aparece em textos que abordam as dimensões comunicativas e sociais dos movimentos. Mas a proposta de compreender a experiência ciberativista, em especial aquelas vivenciadas em ocupações estudantis, como *espaçotempo* de formação dos praticantes, é inovadora.

Encontramos pesquisas em que o aporte epistemológico/metodológico foi fundamentado na pesquisa-formação na cibercultura multirreferencial e com os cotidianos, todas realizadas pelo Grupo de Pesquisas Docência e Cibercultura (GPDOC) da UERJ, com destaque para estudos sobre a formação do docente em espaços universitários. Ainda que para a produção desta tese eu tenha me inspirado no mesmo método de pesquisa e nas mesmas epistemologias das quais o GPDOC lança mão, o fenômeno sobre o qual me debrucei, a bricolagem e os sentidos produzidos são outros. “Viagem e viajante” (JOSSO, 2010) aqui é uma singularidade outra.

⁶ O levantamento do estado da arte foi feito nos sites <http://bancodeteses.capes.gov.br/>; http://www.proped.pro.br/index.asp?ver=_BR; <http://www.compos.org.br>; <http://abciber.org.br>; <http://anped.org.br> e <http://www.scielo.org/php/index.php>; usando como palavras-chaves “movimentos sociais e educação; movimentos sociais e cibercultura; pesquisa-formação e cibercultura; cibercultura e educação; ciberativismo”; para o período de 2013 até hoje, buscando estudos realizados no Brasil.

Há também artigos científicos que abordam a cibercultura e a formação docente, mas que em sua maioria mostram estudos⁷ que percorreram o caminho metodológico da pesquisa aplicada, que busca, sobretudo uma neutralidade científica sistematicamente organizada pela coleta de dados, seleção das teorias que fundamentam os estudos e posterior análise dos dados coletados à luz dessas teorias. São dimensões que destoam da proposta epistemológica/metodológica e política da pesquisa-formação nos/dos/com os cotidianos, multirreferencial e na cibercultura, a qual apresentaremos com maior profundidade a seguir.

⁷ Os artigos e trabalhos encontrados foram desenvolvidos em Instituições como Universidade Estácio de Sá do RJ, Universidade Federal do Paraná e Universidade Federal de Juiz de Fora.

3 A INVENÇÃO DO CIBERATIVISMO E OS CAMINHOS QUE NOS LEVARAM AO #OCUPA NA CIBERCULTURA

Quando criaram a Arpanet, no final da década de 60, os universitários e militares norte-americanos envolvidos estavam focados no desenvolvimento de modos de comunicação à distância em períodos de Guerra Fria. Foi somente a partir da década de 80 que os usos da Arpanet se expandiram, sobretudo no meio acadêmico, deixando de ser restrito aos EUA e se expandindo para países europeus. Desde esse momento, passou a ser chamada Internet. A partir de então, foram poucos anos até o início do seu uso no âmbito comercial, ainda nos anos 80 e, no Brasil, a partir de 1995. Nesse período, ao mesmo tempo que os trabalhos se informatizavam e o interesse do mundo dos negócios descobria na Internet a possibilidade de voar por espaços sem fronteiras, a sociedade brasileira viu emergir as primeiras ONGs, egressas de movimentos sociais.

Com a criação da World Wide Web (WWW) no início da década de 90, começamos a experienciar os primeiros sentidos de uma rede de comunicação e interação que dali em diante só cresceria e se tornaria cada vez mais dinâmica e complexa. Essa rede, dotada de características diferenciais como capacidade de armazenamento e controle de dados, plasticidade e alcance, advindas da convergência das telecomunicações com a informática, até hoje nos apresenta novos desafios e possibilidades para a criação de redes de informação alternativas. Foi o início do surgimento de uma nova cultura, que, apesar da forte influência exercida pelo capitalismo e suas tentativas de controle, inaugurou um espaço aberto à cooperação.

E foi nesse contexto que as primeiras ações ciberativistas aconteceram. Na emergência das comunidades virtuais, fóruns de discussão e do e-mail, grupos de usuários encontraram alternativas para compartilhar conhecimento e resolver problemas, num mundo que tentava concentrar a produção e uso das mídias de informação sob o domínio de corporações, instituições governamentais. Como reitera Rheingold (apud in MALINI e ANTOUN, 2013, p. 35): “a solução ativista para esse problema foi utilizar a comunicação mediada pelo computador para criar redes de informação planetárias alternativas”. Ações como vazamento de informações sigilosas, compartilhamento de conhecimentos e abundância de espaço para todo tipo de expressão deram nova roupagem às ações humanas *dentrofora* do ciberespaço.

Neste estudo, assumimos o conceito de ciberativismo como movimento ativista, enredado e complexo, que não se limita ao ciberespaço, mas sim dele se apropria para ocupar

diversos *espaçotempos* ciber culturais. Mas antes de nos dedicarmos especificamente às características do ciberativismo e aos detalhes dos últimos movimentos ocorridos, sobretudo no Brasil, consideramos importante marcar nosso lugar de fala, quando trabalhamos o conceito de ciber cultura como fundante de nossos estudos.

Consolidada nas décadas de 80 e 90, com a abertura e popularização da Internet, a ciber cultura veio firmar novas relações entre a sociedade, as culturas e os dispositivos tecnológicos. Quando deixou de ser exclusividade de universidades, militares, Governo e setores da economia, o espaço da Internet, já mais simples, fácil e até gratuito, foi ocupado por diversos grupos e suas bagagens culturais. Para compreendê-la, buscamos inspiração em Levy (1999), Lemos (2004) e Santos (2014) cujas abordagens acerca desse conceito dialogam entre si. Eles apresentam a ciber cultura como um complexo contexto cultural contemporâneo, em que as relações humanas são mediadas pelas tecnologias digitais em rede.

Tratam-se de encontros de diferentes realidades, caracterizadas pelo conjunto de produções culturais múltiplas e fenômenos sociotécnicos emergentes das relações híbridas entre seres humanos e artefatos tecnológicos. Relações estas que convergiram para *espaçotempos* onde as pessoas estão em constante e potencial processo comunicacional, perpassando pelo sentimento de conexão generalizada instaurado pelas redes digitais.

Somadas a isso, dimensões como interatividade⁸, convergência tecnológica, intensificação da conectividade, mobilidade, ubiquidade e os sentidos que emergem em nossas vidas através dos usos que fazemos dos computadores como máquinas semânticas (SANTAELLA, 2009), são aspectos da ciber cultura que têm sido alvo de estudos científicos no Brasil e no mundo. No GPDOC, são noções bastante caras para a compreensão do contexto em que ocorrem nossas pesquisas.

Fortemente marcadas pela comunicação em deslocamento, essas formas de habitar na interface cidade-ciber espaço configuram a possibilidade de estarmos em diferentes *espaçotempos*, cuja vivência se materializa em acessos e interações com/através de tecnologias multifuncionais e nômades (LEMOS, 2005), como tablets e smartphones, conectadas à internet. Para além de nossos corpos e dos dispositivos móveis, também estão em mobilidade a informação, os produtos, os serviços, as sensações e o conhecimento. Isto é, informações, sentimentos, objetos e nossas invenções, uma vez na rede, entram em

⁸ Silva (2002) nos diz que para além da interação (acesso à mensagem), na interatividade o sujeito age sobre a mensagem, interferindo no conteúdo, modificando-o a tal ponto que receptor e emissor se confundem num intenso processo comunicativo.

movimento e passam a habitar diferentes *espaçotempos*, simultaneamente, nos situando diante do potencial da ubiquidade e da forte iniciativa de monetização de nossos afetos e controle de nossas relações por corporações que dominam os algoritmos da/na rede (como Google, Facebook, Microsoft e Amazon).

Essa sensação de ubiquidade é explicada por Santaella (2010, p.17) como uma onipresença, em que “o usuário comunica-se durante seu deslocamento”, podendo “continuar suas atividades mesmo estando em outros lugares”. Vamos mais além e ousamos afirmar também o contrário: durante o ato comunicativo o praticante cultural se desloca, se expõe e, ao menos parte de si, viaja pelo mundo através de suas invenções postadas na rede. Essas novas formas de acesso e criação nos afetam e mudam nossa relação com o ciberespaço e com os espaços urbanos.

Lemos (2004, 2005) afirma que migramos do uso de computadores pessoais (PC) para modos de vida mediados pelas ações de computadores coletivos (CC), em que a articulação de três princípios explicam as lógicas da cibercultura: a liberação da palavra ou do polo da emissão, o sentimento de conexão generalizada e a reconfiguração das mídias. Concordamos com Santaella (2016, p.71) ao afirmar que “hoje habitamos espaços intersticiais com passagens instantâneas do virtual ao presencial, e vice-versa. Eis aí uma questão que não pode ser menosprezada se quisermos compreender a dinâmica das multidões nas ruas”.

Vivemos a era da conexão e do compartilhamento de informações como condições fundantes da maioria das nossas ações e das relações sociais, econômicas, políticas e culturais de nosso tempo. São exemplos dessas mudanças as práticas de conexão à internet sem fio e de uso dos telefones móveis como uma espécie de “controle remoto do cotidiano” (LEMOS, 2005, p.1), os *smart mobs*⁹ e a habitação de redes sociais na internet.

Essa era é fortemente marcada pela ascensão dos CC móveis. Nesse contexto, concebemos a cibercultura como uma cultura móvel e de hiperconexão, em que a vida nos diferentes espaços e tempos da cidade e do ciberespaço tem sido afetada por uma computação pervasiva e cada vez mais enraizada na mobilidade. Porém, sabemos que essa realidade não é universal e que as nossas escolas nem sempre acompanham esses avanços, pois ainda vemos muitos desses espaços formativos desconectados e o interesse mínimo do Governo em estabelecer políticas públicas que mudem este cenário. Nos interessa então perceber as táticas

⁹ Práticas contemporâneas de agregação social estão usando as tecnologias móveis para ações que reúnem muitas pessoas, as vezes multidões, que realizam um ato em conjunto e rapidamente se dispersam. Essas práticas podem ter finalidades artísticas, como uma performance, ou ter um objetivo mais engajado, de cunho político-ativista. Esse conjunto de práticas tem sido denominado de smart mobs. (LEMOS, 2005, p.11 e 12)

(CERTEAU, 2012) de sobrevivência de professores e alunos como praticantes culturais da cibercultura, que engendrem práticas pedagógicas em sintonia e conexão com a cultura da mobilidade.

Acredita-se que a cibercultura veio ampliar o potencial cognitivo e comunicativo da contemporaneidade, possibilitando aos sujeitos atuarem como coautores da cultura social que se fortalece nas práticas coletivas de comunicação e cocriação em rede. Nela não há sentido no caráter uno, individualista, dos sujeitos, podendo ser considerada como um imenso universo, multi, que comporta diferentes realidades. Inclusive a realidade das práticas educativas, que também são atravessadas por essas mudanças.

No Brasil, as redes sociais digitais mais usadas estão estruturadas por softwares sociais (SANTOS, 2011) como *Facebook, Instagram, Twiter e Youtube*. Santos (2011) afirma que:

Esses softwares de redes sociais, na sua grande maioria, são autorias da chamada “geração digital”, “geração net”, “geração alt-tab”, que se caracteriza não só por aplicar as tecnologias digitais em suas atividades cotidianas como também e, sobretudo, por instituir com seus usos diversas operações e processos desenvolvidos em rede (p.148).

No âmbito da educação em tempos de mobilidade e redes sociais na internet (RECUERO, 2014), temos buscado em nossas pesquisas destacar a importância de compreendermos as potencialidades comunicacionais e, sobretudo, as pedagógicas dos fenômenos da cibercultura. Nosso intuito é não só interagir com os praticantes culturais e sobre eles pesquisar, mas nos percebermos enquanto atores nesse processo ao cocriarmos com eles práticas formativas que venham permear currículos mais articulados com as culturas contemporâneas.

Eis um cenário provocativo e bastante fértil para pesquisadores interessados nas formas de ser, (in) formar e (in) formar-se em tempos de cibercultura. Apesar de sabermos que a cibercultura se consolidou/consolida num contexto em que vidas e desejos humanos de comunicar e se expressar são brutalmente monetizados, nossos estudos nos ensinam sobre o potencial da mediação tecnológica para possibilidades novas e democráticas de posse das diversas linguagens para dar maior visibilidade às lutas. Bem como percebemos novos caminhos e invenções que tecem os fios de movimentos enredados, ainda que tão distintos e geograficamente distantes.

3.1 Ciberativismo: Os novos movimentos sociais brasileiros na interface cidade-ciberespaço

Esse é tempo de partido, tempo de homens partidos. Em vão percorremos volumes, viajamos e nos colorimos.

A hora pressentida esmigalha-se em pó na rua. Os homens pedem carne. Fogo. Sapatos.

As leis não bastam. Os lírios não nascem da lei. [...]

São tão fortes as coisas!

Mas eu não sou as coisas e me revolto. Tenho palavras em mim, buscando canal, são roucas e duras,

irritadas, enérgicas, comprimidas há tanto tempo,

perderam o sentido, apenas querem explodir. [...]

E continuamos. É tempo de muletas Tempo de mortos faladores e velhas paráliticas, nostálgicas de bailado, mas ainda é tempo de viver e contar.

Certas histórias não se perderam.

Nosso tempo, Carlos Drummond de Andrade

Iniciamos este capítulo com as palavras do pesquisador Alberto Melluci (2001, p. 21) sobre os movimentos sociais contemporâneos como “profetas do presente” que: “Não têm a força dos aparatos, mas a força da palavra. Anunciam a mudança possível, não para um futuro distante, mas para o presente da nossa vida. Obrigam o poder a tornar-se visível e lhe dão, assim, forma e rosto”. Começamos por estes dizeres para afirmar que não se pode negar a relevância histórica dos movimentos como fundantes de transformações políticas, sociais e culturais no mundo. Mas, embora presentes em diferentes momentos que marcaram a história da evolução das sociedades, ainda são muitas as questões a serem compreendidas sobre as mobilizações e ações coletivas que nascem na sociedade civil, pois as pesquisas nessa área acontecem há somente um pouco mais de 50 anos (ANTOLINI; REBOUÇAS, 2016).

Acredita-se que o movimento social tenha emergido nas formas de resistência e luta contra a escravidão, ampliando seus repertórios a partir do século XIX para a reivindicação de direitos trabalhistas e, a partir do século XX, tornando-se fortemente presente nas diversas mobilizações para mudanças políticas no mundo todo. Sempre em sintonia com as evoluções nos meios de comunicação de diferentes épocas, atualmente os movimentos sociais, para além

de questões políticas e econômicas, têm reivindicado questões culturais, apresentando repertórios de luta múltiplos pulsantes em questões sobre feminismo, causas LGBT, meio ambiente, raça e etnia, por exemplo. São formas de reivindicação que nem sempre se pautam no conflito sociedade civil *versus* Estado e que buscam reconhecimento, inclusão, respeito e identidade social, como causas impossíveis de serem sistematicamente calculadas como, por exemplo, nas pautas de movimentos por direitos trabalhistas.

Touraine (2006, p.258) nos ensina que os movimentos sociais pós-anos 80 podem ser considerados “condutas socialmente conflitivas, mas também culturalmente orientadas e não como a manifestação de contradições objetivas de um sistema de dominação”¹⁰. Nesse sentido, não se busca explicar os movimentos sociais somente pelo viés do social, mas sim compreendê-los no reconhecimento de seu coletivismo e na centralidade nas ações de seus atores sociais. Nas ideias defendidas por Touraine, ao contrapor forças morais às econômicas, não são as leis instituídas que comandam a história, mas sim a essência cultural engendrada por sujeitos conscientes e suas múltiplas formas de agir na sociedade.

Mediante a diversidade e amplitude temática nos repertórios dos movimentos sociais, ampliando também sua complexidade e as formas como afetam a vida humana, corroboramos as noções de Diani e Bison (2010) que nos apresentam esses fenômenos como redes de movimentos em que diferentes instituições, grupos e indivíduos se unem em prol de causas plurais. É uma perspectiva de compreensão das mobilizações sociais fundamentada na pluralidade de temas reivindicados, bem como de espaços e tempos onde acontecem e na atuação horizontal de diferentes grupos como atores sociais importantes para constituição de uma identidade para esses movimentos.

É neste contexto que buscaremos um entendimento sobre os últimos acontecimentos, no que tange aos movimentos sociais no Brasil, buscando nos sentidos das ações de seus atores as fontes para a compreensão desses fenômenos, a exemplo do que foi vivido nas ocupações e greve docente do Colégio Pedro II. Como visto anteriormente, esse estudo nasceu em 2016 em meio a um cenário político e social conturbado. Em tempos de intensa polarização social e de homens (partidos), tais como os narrados nos versos de Drummond que iniciam este capítulo. Ano em que vivenciamos o golpe que culminou com o *impeachment* da Presidente Dilma como um fato marcante no Congresso e no Brasil.

No esforço de compreender esse cenário, convidamos para uma volta ao ano de 2013 para revermos o ciclo de movimentos que ocorreram no período 2013-2016, suas

¹⁰ Tradução nossa para: “conductas socialmente conflictivas pero también culturalmente orientadas y no como la manifestación de contradicciones objetivas de un sistema de dominación”.

características e repertórios. Para tanto, iniciamos esta retrospectiva crítica, destacando a importância dessas lutas na reconfiguração da cultura política de nosso país. A intenção aqui é tecer as tramas que revelam o cenário sociotécnico em que emergiu o fenômeno de estudo da tese.

Os fatos que recordaremos aqui surgiram após o mundo ter vivido momentos em que as pessoas pareciam ter encontrado novas formas de representatividade do nós e novos sentidos para a voz e a força do povo. Narraremos formas de mobilização e enfrentamento político, social e cultural mediadas pelos usos de artefatos tecnológicos digitais na internet. Trata-se do fenômeno dos ativismos praticados na cibercultura que nos remetem a uma era marcada por novas formas de participação em ações democráticas nas redes conectadas que permeiam a interface cidade- ciberespaço. Podemos dizer que é um conjunto de ações que, segundo Di Felice (2017, p.8) “superando as formas ideológicas modernas, fundam-se nos diálogos contínuos com os dados, os dispositivos e as redes de informação, assumindo, consequentemente, uma forma emergente e temporária”.

Ciberativismo (BENTES, 2013), ativismo digital (MILHOMENS, 2009; ALCÂNTARA, 2015), novíssimos movimentos sociais (GOHN, 2013) e net-ativismo (DI FELICE, 2017) são algumas formas de nomear o ativismo emergente nas redes digitais. No âmbito deste estudo, nos fundamentamos em duas noções que explicam nossa opção pelo termo ciberativismo: primeiro, a ecologia da ação (MORIN, 2011), que nos ajuda na compreensão das ações humanas em sua complexidade. Onde consideramos que “desde o momento que um indivíduo empreende uma ação, qualquer que seja ela, esta começa a escapar de suas intenções” (idem, p.80).

Nestes termos, refletindo o ciberespaço, quando nele disparamos uma ação, esta começa a escapar das intenções iniciais de quem a criou. Passa a afetar e ser afetada por um universo dinâmico e complexo de interações híbridas (humanas e não-humanas), sendo cocriada por múltiplas mentes e vozes e até manipulada por algoritmos. Corre-se o risco, inclusive, de se ter a intenção inicial contrariada durante o caminhar da ação pelo mar de incertezas que compõem o ciberespaço.

Na ecologia da ação, o sujeito se reconhece na gênese de ações coletivas, enredadas, onde a percepção de si se faz na percepção do outro, na percepção de si no outro e no reconhecimento das diferenças como igualmente relevantes às construções coletivas que engendram. Isso significa que necessariamente temos que lidar com o desconhecido, o imprevisto. Como assevera Morin (2011, p. 76), a ecologia da ação consiste em considerarmos “a consciência de derivas e transformações” próprias das incertezas que

precisamos enfrentar em meio às ações coletivizadas. É nesta perspectiva ecológica, da incerteza e do aleatório que concebemos o ativismo contemporâneo.

Evocamos também a noção de cibercultura (SANTOS, 2005; 2014) como a cultura contemporânea, heterogênea e plural, mediada pelos usos do digital em rede. A cultura digital também nos remete a uma nova ecologia, que Levy (1993) denomina ecologia cognitiva. Nela, a atividade cognitiva não é privilégio de uma substância isolada; onde só é possível pensar coletivamente. A presença das tecnologias digitais nas relações sociais expõe as ações humanas a novas concepções de tempo e de espaço, que constituem o espírito de uma época demarcada pela alta velocidade de transmissão e fluidez de informações, alterando sensivelmente as noções de experiência e de adaptação ao mundo (ALMEIDA, 2011).

As redes sociais formadas no ciberespaço expandem as relações para o espírito colaborativo, conversacional, recíproco, propício ao compartilhamento de informações, afetos, culturas e saberes. Optamos então pelo termo ciberativismo para expressar as manifestações democráticas de ativismo, tanto em espaços virtuais, quanto físicos, de maneira imbricada. Com vistas à superação da dicotomia entre ciberespaço e mundo real, o prefixo ciber para nós, não indica a simplificação do ativismo que acontece só no ciberespaço. Mas sim o ativismo que acontece na cibercultura, em *espaçostempos* onde os intensos processos de interação entre dispositivos tecnológicos e culturais e seres humanos geram um curto-circuito em qualquer esforço de separação entre as redes e a urbe.

Trata-se de um desenho sociotécnico no qual nos encontramos imersos e de alguma forma atravessados pela onipresença da Internet e suas intensas “conexões a céu aberto que lutamos para democratizar e acessar. “Nós somos a rede social” como disseram os manifestantes brasileiros nas ruas” (MALINI e ANTOUN, 2013, p. 11). Como exemplos, podemos citar: ações hackers, empoderamento da geração tombamento (D’ÁVILA, 2016) e movimentos #Ocupa.

Corroboramos que o ativismo que migra para os meios digitais não é a novidade em si, tendo herdado processos de luta política e cultural já existentes antes mesmo do surgimento da internet.

Mas, acompanhamos nos últimos anos um novo desenho de luta, que para além dos sentimentos que fazem emergir as manifestações, inaugura uma forma de organização descentralizada e reticular que encontra potencial na plasticidade e mobilidade do digital em rede na interface cidade-ciberespaço. Di Felice (2017, p.22) descreve essas ações, afirmando que:

O net-ativismo e o conjunto de ações colaborativas que resultam da sinergia de atores de diversas naturezas, pessoas, circuitos informativos, dispositivos, redes sociais digitais, territorialidades informativas, apresenta-se, segundo esta perspectiva, como a constituição de um novo tipo de ecologia (*eko-logos*) não mais opositiva e separatista, na qual uma dimensão ecossistêmica reúne seus diversos membros em um novo tipo de social, não apenas limitado ao âmbito humano do *socius*, mas expandido às demais entidades técnicas, informativas territoriais, de forma reticular e conectiva.

Diante de todas essas alterações nas condições humanas de habitar o mundo, acreditamos que sejam necessários novos olhares na compreensão desses movimentos. Assim, buscamos nessa tese compreender, a partir de um olhar multirreferencial, como as pessoas se envolvem nesses processos, a exemplo do vivido durante a greve docente e ocupação estudantil dos campi do Colégio Pedro II, indo além das dimensões comunicacional e social para alcançar, sobretudo, a dimensão formativa que acreditamos estar fortemente presente no cotidiano desses *espaçotempos* de luta.

A primeira grande expressão das novidades nas formas de organização dos movimentos sociais aconteceu em 1994 com a Revolta Zapatista no México¹¹, cuja influência pôde ser sentida mundo afora. No Brasil, a exemplo de manifestações internacionais como Primavera Árabe, Occupy Wall Street e Indignados da Espanha¹², jovens brasileiros indignados e espontaneamente unidos, sem líderes, sem bandeiras de partidos políticos, sem carros de som de sindicatos a frente das organizações, sem apoio da mídia, mas com os corações e mentes cheios de esperança, soaram um grito coletivo nas redes sociais e que ecoou nas ruas brasileiras (imagem 3). Corroboramos a assertiva de Maline e Antoun (2013, p. 10), para os quais esses movimentos representam a multidão que “hackeou” os sistemas de controle da vida e se apropriou “de suas ferramentas e tecnologias para produzir resistência, turbulências, desvios, invenções”.

¹¹ Formado por camponeses e indígenas, o exército zapatista tomou o controle de parte da província de Chiapas. Reivindicando o fim da marginalização dos indígenas locais, a extinção do tratado de livre comércio entre México, EUA e Canadá e o fim da corrupção política no país, o movimento que começou armado, trocou as armas por estratégias de resistência civil inovadoras que influenciaram os movimentos no mundo todo. A principal característica dos zapatistas era a contraposição às lideranças e hierarquias instituídas em movimentos de esquerda organizados em partidos e sindicatos. Sob a bandeira da horizontalidade entre os participantes, o movimento inaugurou no mundo uma era em que o combate às injustiças sociais, políticas e culturais se faz também na negação das diversas formas de hierarquização que nos são impostas. (Locatelli, 2014)

¹² Para aprofundamento e informações específicas sobre estes e outros movimentos internacionais, sugiro a leitura de Castells (2013) e Chaves (2015). Enquanto Castells faz uma análise da natureza desses movimentos, numa visão global e que reflete as relações que nascem dos usos da Internet, sobretudo das redes sociais digitais, Chaves traz em sua tese a reflexão sobre estes movimentos e o cenário de lutas e ocupações que ocorreram no Brasil em 2011, ano em que participou do OcupaNiterói e iniciou seus estudos doutorais sobre a experiência vivida.

Imagem 3: Manifestações de 2013: das redes sociais para as ruas do Brasil.



Foto de autoria desconhecida. Disponível em <http://www.feedbackmag.com.br/queremos-respeito/>

Uma vez que a emerge como um dos sentidos que afloraram nesses atos de luta e formação, lembramos aqui os ensinamentos de Freire (1992) que nos diz da impossibilidade humana de existir e buscar nas lutas melhores condições de vida, sem que haja sonho e esperança, a qual, segundo o autor, representa o elo entre nossos sonhos e a realidade. Em sua ausência corremos o risco de ir de encontro à ontologia e termos nossas ações paralisadas ao nos colocarmos em frente ao abismo da desesperança nas nossas capacidades de mudança do mundo.

O autor nos revela assim a importância da esperança caminhar junto com a educação, como forma de a ela juntarmos a consciência e o agir críticos, uma vez que por si só ela não ganha a luta e não faz história. Em suas palavras: “A esperança precisa da prática para tornar-se atitude histórica” (p.5). Tal afirmação vem corroborar e nos ajudar a compreender as características do ciberativismo desencadeado sobretudo por jovens estudantes. Nesse sentido, vale destacar que foi na esperança coletiva que construímos momentos e narrativas de luta durante os atos de greve e ocupação estudantil no CPII, que nos encorajaram a viver situações historicamente relevantes à sociedade e potencialmente formativas para nossa cidadania. O que não significa negar o diferente, o outro que muitas vezes se opõe, mas que é igualmente importante para a compreensão dos processos formativos engendrados no movimento ciberativista que abordo nesta tese.

A concepção de esperança em Freire, me inspira a reflexões sobre como me percebo no processo de auto-formação (NOVOA, 2004; PINEAU, 1988) que o mergulho nesta pesquisa me proporciona. No encontro com o outro, com o novo, o diferente, passei por

processos de escuta de si, que me conduziram à íntima ressignificação de meus posicionamentos políticos, de minhas práticas pedagógicas e do exercício da cidadania. Diante de propostas de desmonte da educação pública e ao presenciar nossos alunos ocupando o Colégio, cheios de energia e dotados de autorias plurais e francas, pude perceber que o contraponto, as contradições e distanciamentos também nos unem e nos levam a resistir.

Como afirma Morin (2011, p. 77): “é possível que ações perversas conduzam a resultados felizes, justamente pelas reações que provocam”. A iniciativa dos estudantes foi uma reação que nos mostrou, gratuitamente, que participação política não precisa de. Pois, uma reação coletiva, ainda que surja em contraponto às ações autoritárias e antidemocráticas (como as do Governo Temer) e não alcance os resultados reivindicados, deixa marcas capazes de nos transformar. Desde então, questões como: “por que não pode ser diferente, tia?”; “posso fazer de outro jeito?”; as quais eu não dava tanta atenção quando meus alunos as entoavam, ganharam novo significado.

Freire (2000) nos fala também sobre indignação. Ele a apresenta como sinônimo do estímulo às ações humanas transformadoras de si e do mundo, onde liberdade e autoridade se mantenham como dimensões em equilíbrio, em combate ao determinismo opressivo que tenta nos fazer acreditar que as coisas são como deveriam e que, portanto, não há razão para problematizarmos passado, presente e futuro. Imaginemos, se possível fosse, nossas culturas e história sem inovação; nossas vidas sem criatividade; as conquistas sem as lutas ou ainda, nos mantermos inaptos diante do potencial e da plasticidade do digital em rede. Para muito além das vontades humanas, sabemos que estes são movimentos que não se podem conter.

Freire (2000, p. 27) afirma: “o futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para refazê-lo”. Muitas vezes, encontramos fôlego em nossas indignações para um agir diferenciado, que nos leve a *praticarpensar* novas artimanhas (CERTEAU, 2012) de subversão do poder instituído. Na cibercultura, essas ações se potencializam na possibilidade de combinação entre o engajamento e a criatividade humana e as infinitas possibilidades de expressão através das mídias digitais.

Nesse contexto, concordamos com o autor ao pensar o ato educativo como mediador de iniciativas conscientes das pessoas como *agentes transformadores do mundo*. São alguns exemplos do engajamento de discente e docentes nessa mediação, o próprio movimento de ocupação estudantil do colégio e ressonâncias diante do vivido, sentido e pensado nessa experiência ciberativista. Tivemos professoras estreando na composição de chapa para representatividade do campus em que atuam (imagem 4); a professora Carol, que assumiu a

chefia do departamento após protagonizar iniciativas importantes como o movimento EuDefendoOCP2; iniciativas de trabalhos com os alunos para refletir as ocupações (imagem 5), como a da professora Greice, de Artes.

Imagem 4: Cartaz de divulgação da chapa para representatividade do Campus Engenho Novo

CHAPA

MULHERES de Base DE ENGENHO

Compromisso com a organização política de servidores e servidoras do campus Engenho Novo I

Eleições de 19 a 22 de junho no campus

Adriana Garcia Caren Fontenele Cláudia Reis Flávia Cásseres Nélia Macedo

SINDSCOPE
SINASEFE CSP

Fonte: acervo da autora

Imagem 5 - Cartaz sobre exposição Arte em Ocupação, promovida pela Professora Greice, de Artes

ARTE EM OCUPAÇÃO

Exposição de Artes Visuais da 1ª série do E.M.
Dia 23/02 às 12:00h
Sala 19

Apresentações Musicais

Às 16:30h no SALÃO NOBRE

A professora Greice de artes do Campus Centro convida a comunidade escola a visitar a exposição com tema Ocupação amanhã.

07:44

Fonte: acervo da autora

Percebemos nas abordagens freireanas sobre esperança e indignação a proximidade com o cenário de ciberativismo que estamos narrando. Jovens, pessoas de diferentes lugares do planeta, deixando de lado uma presença neutra no mundo para nele agir (percebendo, decidindo, compartilhando, se movendo) ativa e coletivamente, no ciberespaço e nas ruas, em prol de melhores condições de vida. Indignados, pensando e agindo com criticidade, dialogicidade (FREIRE, 2005) e táticas (CERTEAU, 2012) articuladas de combate às imposições.

Inspirados nessas noções de esperança e indignação e fundamentados nos estudos de Gohn (2017) sobre o ciclo de lutas brasileiras 2013-2016, apresentaremos os movimentos ciberativistas desse período em quatro momentos, de acordo com suas características e as novidades que foram surgindo, a saber: os anos de 2013, 2014, 2015 e 2016. No primeiro, discorreremos sobre os novos atores (estimativa de mais de 1 milhão de pessoas nas ruas) que entram em cena nas manifestações de junho de 2013.

A primeira principal característica foi a descentralização das lideranças dos movimentos, a exemplo do que se viu durante o movimento Zapatista. A diferença é que nos atos de 2013 não se basearam em guerrilhas, mas em formas de resistência narradas e praticadas na internet, sobretudo nas redes sociais digitais, e na cidade, a exemplo do site do MPL¹³ (Movimento Passe Livre) e convocações postadas na página da UNE no *facebook*. As decisões eram construídas coletivamente, na busca pelo consenso. Eram encontros de aprendizagem que se fazia na reflexão coletiva das experiências e que culminavam em atos que praticavam a horizontalidade entre seus membros.

E como começaram os atos de 2013? Em primeira instância, um grito contra o aumento nas tarifas dos transportes coletivos, iniciado pelo Movimento Passe Livre, - MPL. Em seguida, gritos de indignação contra novas demandas nas áreas de saúde, educação, segurança, contra o mal uso do dinheiro público, entre outros temas. Castells (2013, p. 183) resume as causas desse momento como: “Esse movimento sem nome, porque do Passe Livre se passou ao clamor pela Liberdade em todas as suas dimensões, surgiu das entranhas de um país perturbado por um modelo de crescimento que ignora a dimensão humana e ecológica do desenvolvimento”.

Sua narrativa nos remete à noção de *fragmentação* (MACEDO, 2011) apresentada na introdução desta tese, pois percebemos que os motivos que geravam indignação nos manifestantes emergiam de decisões governamentais baseadas na lógica da parte pelo todo.

¹³ <https://www.mpl.org.br/>

Da decisão sobre o aumento da passagem a casos mais complexos nas áreas de saúde, educação, mobilidade urbana e segurança, as ações governamentais aconteciam sem que fossem levadas em consideração as vidas das pessoas. Como se fosse possível resumi-las a cálculos favoráveis somente à economia do país.

Nesse mesmo ano, grupos anarquistas (a exemplo dos Black Block e os Anonymous) também se fizeram presentes e outros protestos de grupos já conhecidos aconteceram em paralelo (Marcha da Maconha, Marcha das Vadias, Paradas Gays, ocupações em algumas universidades). Foi um momento de ruas tomadas, de manifestações plurais por temas e causas diversas; de encontros e desencontros entre indivíduos esperançosos e indignados, lutando e fazendo política na interface cidade-ciberespaço.

A complexidade e heterogeneidade pulsantes num cenário de reivindicações que oscilaram entre o protesto pelo aumento das passagens até causas mais amplas (culturais, ambientais, identitárias, étnicas e de gênero) remetem à grandiosidade e ao imensurável potencial de mobilização desses movimentos. Nos levam também a refletir que foram processos constituídos em ato, durante o movimento, isto é, sem uma determinação previa e fechada das reivindicações e dos grupos por elas responsáveis. Elas foram surgindo ao longo das manifestações, nas redes, na cidade, nas escolas e *espaçostempos* diversos. Numa espécie de *viralização* de indignações em rede que até hoje não conseguimos explicar a forma exata como tal fenômeno ocorreu. Como se os sujeitos fossem desenvolvendo ao longo dos movimentos, a conscientização da ausência de políticas voltadas aos direitos coletivos do cidadão.

Em paralelo a esse turbilhão de manifestações, neste mesmo período eu iniciava as etapas do concurso público através do qual me tornei professora efetiva da disciplina Informática Educativa no Colégio Pedro II. Entre idas e vindas, de Belém (onde eu morava) ao Rio de Janeiro, para fazer as provas, acompanhava os acontecimentos entre as notícias que circulavam na cidade, nos jornais, TVs, e na internet. Até então não me envolvi em nenhuma manifestação nas ruas ou nas redes sociais. Mas esses acontecimentos já me faziam refletir sobre questões como: em tempos de web, informação a gente tem muita e a todo momento, independente do lugar onde estamos, mas a questão mais importante é “o que fazer com elas?” ou o quanto podemos torná-las férteis.

Entre medos e incertezas, eu comecei a perceber as lutas sociais com outros olhares e sentidos. Toda a movimentação das pessoas em protesto me despertou para causas sociais pelas quais eu ainda não havia lutado. Informava-me sobre os fatos, mas buscava principalmente compreender as circunstâncias que levaram tantas pessoas a manifestarem

seus gritos publica e coletivamente. Já estava em processo de conscientização de meus novos interesses e posicionamentos políticos. Não fui às ruas, pois estava focada nas fases do concurso. Se na época me culpei por achar que não reforcei o grito por mais justiça social, mais segurança, mais educação, hoje compreendo que o não ir às ruas é uma perspectiva, entre tantas outras, que também precisa ser considerada se quisermos praticar um olhar multirreferencial ao ciberativismo.

Outra importante característica das manifestações de 2013, herdada dos grandes movimentos internacionais, veio revolucionar os modos de comunicação entre os milhares de atores sociais que deram vida aos movimentos. Eram ao mesmo tempo um indivíduo e um coletivo, porque estavam conectados em rede, numa estrutura tal que os mantinham equalizados em frequências comuns e coletivas de lutas e causas que se potencializavam na plasticidade, mobilidade e conectividade das tecnologias digitais, sobretudo os dispositivos móveis, a internet e as redes sociais. Para melhor entender essa nova forma de organização, Alcântara (2015, p.87) contribui com a seguinte comparação:

É interessante notar que enquanto as mobilizações anticapitalistas eram convocadas através de listas de e-mails e coletivos previamente formados, além de contar com as estruturas de comunicação das ONGs, as lutas contemporâneas são gestadas de forma radicalmente mais descentralizadas e por meio de ferramentas corporativas, como o Facebook e Twitter.

Assim, ainda que distantes, ou não, em diferentes cidades e lugares, as pessoas se organizavam e se mobilizavam juntas. Nas ruas, mão a mão, cartazes unidos, gritos e fanfarras ecoando juntos. No ciberespaço, post a post, imagem a imagem, memes a memes, tuítes a tuítes, curtidas e compartilhamentos (imagem 6). O ciberativismo acontecia imbricadamente nos espaços da cidade e no ciberespaço. Os usos ds tecnologias não serviam somente para divulgação ou recrutamento de novos participantes, mas contribuíam para a formação de espaços complementares e disparadores de mobilização e politização.

Concordamos com Castells (2013) sobre a internet ter um papel fundamental para a consolidação e manutenção dos atuais movimentos sociais. Mas, destacamos que sua função embora seja basilar e portanto precisa ser estudada, não é fundante desses movimentos. Segundo o autor, eles nascem na dor e indignação compartilhada entre seus atores e ao longo dos anos vêm acontecendo de maneiras diferentes ao acompanharem as evoluções nas formas de nos comunicarmos. Podemos dizer que historicamente os movimentos são atores coletivos das mudanças sociais e que, para além de simples protestos, envolvem cultura e formação. Castells (2013, p.171) nos afirma o seguinte sobre o conceito de movimentos sociais:

Eles são essencialmente movimentos culturais, que conectam as demandas de hoje com os projetos de amanhã. Os movimentos que observamos encarnam o projeto fundamental de transformar pessoas em sujeitos de suas próprias vidas, ao afirmar sua autonomia em relação às instituições da sociedade.

Imagem 6 - Cartaz sobre as armas da revolução



Fonte: Meme center. Disponível em: <https://www.memecenter.com/fun/77528/Revolution-Tools>

O ciberespaço veio ampliar esse cenário ao se constituir como um lugar onde os praticantes podiam criar e pensar mobilizações em meios alternativos ao controle instituído pelo Estado. Sobre isso Gohn (2017, p.20) reforça que a internet estava para esses movimentos como um “vetor ou veículo básico de comunicação, adesão e interação”. Concebemos o ciberespaço como a internet habitada por seres humanos múltiplos, portanto heterogêneos, em constantes e intensos processos comunicativos também múltiplos. Um lugar onde podemos cocriar práticas formativas pautadas na negociação de sentidos, no alterar e altera-se.

No âmbito do ciberativismo, o ciberespaço configura ainda como uma imensa arena de registro e incitação de debates no âmbito da política, do social e do cultural, agregando novos *espaçotempos* de luta e resistência, mas também de conflitos em contracorrente, aos atos públicos que ocorrem na cidade, a exemplo de: assembleias, passeatas, painelaços, entre outros. Como analisa Santaella (2016, p.62-63):

Antes estritamente dependentes das praças públicas, bloqueios de estradas e de avenidas etc., hoje, sem deixar de fazer uso desses meios de visibilidade, eles adquiriam aceleração e amplitude graças às tecnologias computacionais interativas, especialmente as nômades, que se desvincilharam dos limites impostos pelos fios.

Desde então, é na mediação das redes digitais que muitos movimentos sociais têm ganhado vida e força na atuação. Assim, embora não suficiente, acreditamos que a internet é

um componente fundamental e indispensável na organização coletiva dos ativismos de nossa época, pois “mais do que uma transformação comunicativa, a forma reticular, portanto, apresenta-se como uma nova ecologia” (DI FELICE, 2017, p. 23).

Na perspectiva coletiva de reinvenção da democracia a partir de noções outras sobre o que é conviver, encontramos em Castells (2013, p.181) um conceito para os atuais movimentos:

Esses movimentos sociais em rede são novos tipos de movimento democrático – de movimentos que estão reconstruindo a esfera pública no espaço de autonomia construído em torno da interação entre localidades e redes da internet, fazendo experiências com as tomadas de decisão com base em assembleias e reconstruindo a confiança como alicerce da interação humana.

Juntamente à comunicação face a face e à ocupação de diferentes espaços urbanos, a rede, para além de aspectos físicos/instrumentais, possibilita novos formatos de lutas sociais. Uma nova cultura política se torna pulsante. Nela as pessoas se unem pela conexão e se mobilizam segundo razões de luta compartilhadas que agregam significado ao estar juntos na cidade e no ciberespaço. Nesse viés, Diani e Bison (1992, p.13) corroboram que os movimentos sociais são “redes de interações informais entre uma pluralidade de indivíduos, grupos ou associações engajadas em um conflito político ou cultural, com base em uma identidade coletiva compartilhada”.

Ainda nesse cenário, uma outra dimensão a destacar é o que Castells (2013, p. 170) denomina *cultura da autonomia*. Extinguindo qualquer menção à internet como causadora dos movimentos sociais, assumimos que há uma relação a ser compreendida entre os usos das tecnologias digitais e as novas formas de organização destes. Consideramos que as mobilizações são fruto de revoltas e desejos de pessoas que, ao se unirem, seja no ciberespaço ou não, passam a pensar e agir coletivamente em prol de causas sociais múltiplas, que muitas vezes até se contrapõem, e que esses desejos vêm de experiências no convívio social.

Ao considerarmos também que a organização desses movimentos se materializa através o ato comunicativo entre as pessoas, ao se aproximarem e se conectarem e mais ainda, que a presença da web em nossas vidas veio agregar potencial às novas formas de nos comunicarmos, acreditamos que refletir os atuais movimentos sociais ocorridos mundialmente nos revela uma incontestável e basilar relação dos usos das tecnologias digitais em suas formas de organização e propagação.

O que destacamos nesse cenário são as múltiplas formas de conexão em rede, onde a comunicação é multimodal¹⁴. As informações fluem na rede como um amplo hipertexto cujas diferentes formas de escrita podem ser recombinaadas pelas pessoas segundo suas intenções comunicativas individuais ou coletivas. Dessa forma, a partir de um *post*, comentário, ou *link*, ou ainda tudo isso junto, por exemplo, formam-se inúmeras redes dentro da rede mundial: entre pessoas, entre diferentes movimentos, com os objetos técnicos e as interfaces digitais.

A sociedade em geral se conecta a partir de uma estrutura em rede que se autoconstrói e se mantém em ações humanas na interface cidade-ciberspaço. Em geral essas ações são deliberadas pelo interesse coletivo dos indivíduos, pelo desejo comum de subversão do controle instituído e algumas vezes com alcances imprevisíveis mesmo por parte de quem as acionou. Castells (2013) constatou em seus estudos que a autonomia comunicativa das pessoas nesse universo é tão intensa que as estruturas das redes que se formam dificilmente possuem um centro (liderança formal) identificável.

As linguagens também são diversas e hipertextuais: narrativas, imagens, vídeos, sons, músicas, poesias, textos jornalísticos, memes e muita criatividade são armas potentes para a divulgação e os registros dos movimentos. Nesse contexto, acreditamos que a plasticidade e o potencial de conectividade do ciberespaço engendram novas formas de *re-existir* desses movimentos. Assumimos essa re-existência para além da manifestação de discordância com algo que nos é imposto, mas também como um processo de aprender com ela e formar-se ao assumir-se sujeito da ação de resistência. Tal inspiração vem de Macedo (2007), para quem a re-existência se faz na relação entre as dimensões do ato de resistir e do ato de existir.

Os ativismos contemporâneos se organizam no ciberespaço, mas se constituem como atos de luta social ao ocuparem os espaços urbanos. Portanto, cohabitam *espaçostempos* diversos em mobilidade e em mobilização. Descentralizados e vivos nesse universo híbrido, cocriam um terceiro lugar, nomeado por Castells (2013, p. 164 e 165) de “espaço da autonomia na internet”. Consideramos a autonomia uma capacidade ativa do sujeito de se constituir um autor (ARDOINO, 2008) social capaz de definir, decidir e agir com responsabilidade e agregando sentidos e significados a este agir.

Dessa forma, corroborando as ideias do autor, em tese afirmamos que essa capacidade é engendrada pelo empoderamento comunicativo que as redes proporcionam, servindo de

¹⁴ Situações de comunicação em que diferentes recursos e suas linguagens são usados ao mesmo tempo, em complementaridade, e interagem entre si para compor o significado do texto que está sendo comunicado. Segundo Kress (2005, p. 2 apud LIMA e RODRIGUES, 2014) multimodalidade significa “mode, modo, modalidade - todos os recursos culturalmente moldados que produzem significados; e multi, referindo-se ao fato de que todas as modalidades nunca ocorrem por elas mesmas, sozinhas, mas sempre acompanhadas das demais”.

base permanente para que tal autonomia possa ser praticada. A comunicação autônoma na internet (CASTELLS, 2013) surge como uma tática (CERTEAU, 2012) dos praticantes no cotidiano dos ciberativismos. É fundante na constituição dos movimentos e os mantêm vivos nos registros criados na internet, escolhida como um meio de comunicação difícil de ser controlado pelas corporações e Governos, tal como fazem com as mídias de massa (TV, jornais e revistas). Nesse contexto, consideramos que valem as afirmações de Levy (2014, p.31):

Não menos importante que esse alargamento da liberdade de expressão é o alargamento da liberdade de escuta. O cidadão possui hoje os meios – com apenas um pouco de esforço – de selecionar com precisão suas fontes de informação baseado em um leque de ofertas de inacreditável variedade, e isso de quase todos os pontos do planeta, à exceção das censuras impostas pelas ditaduras.

Em *espaçostempos* híbridos, os movimentos *viralizam*¹⁵, brotando de toda parte. Misturando-se às características pervasivas da internet, seus registros os conduzem país a país, cidade a cidade, instituição a instituição, pessoa a pessoa. E tal como afirma Castells (2013), um movimento inspira outros que ao verem protestos coletivos e amplos, ainda que em lugares distantes, terminam desencadeando a esperança da possibilidade de transformação social.

Todas essas mudanças vieram a tona nos grandes movimentos mundiais citados anteriormente (tais como Occupy Wall Street, Primavera Árabe, os Indignados Europeus) e, no Brasil, tiveram maior destaque a partir das mobilizações de 2013. Percebemos esse novo desenho cultural da política como um marco na história do ciberativismo e vislumbramos as diversas formas de manifestações como *espaçostempos* também de formação que perduram até hoje. Por isso nesta tese, nós investimos no desafio de compreender como esses atos de luta e resistência, para além da organização e registro, se constituem e se apropriam do ciberespaço como um lugar também de formação em movimento.

Considerando as características e as pautas dos movimentos de 2013, pode-se afirmar que em 2014 a floraram atos que Gohn (2017, p.58) denomina como “contracorrentes”. Os jovens autônomos e suas causas socialistas permaneceram em mobilização no ciberespaço e promoveram alguns atos de protesto contra os gastos com a Copa do Mundo de Futebol no Brasil, mas nada tão grandioso quanto os ocorridos em 2013. Repercutiram outras formas de manifestação como os rolezinhos¹⁶, alguns protestos locais e ações pontuais como vaias à presidente da república em eventos da Copa.

¹⁵ Neologismo criado para mencionar conteúdos que se espalham/popularizam rapidamente no ciberespaço.

¹⁶ Iniciados no final de 2013, repercutiram e se estenderam ao longo de 2014. Movimentos organizados na Internet por jovens, sobretudo pobres e de periferia, que manifestavam suas vontades de se divertir ao mesmo tempo que reivindicavam suas culturas em encontros pelos shoppings das cidades. O funk era uma das mais

Vivenciamos no início de 2014, em meio a organização e divulgação da Copa (mais importante evento esportivo de uma modalidade muito querida e desejada pelo brasileiro: o futebol), o nascer de uma outra visão sobre a causa das reivindicações. A corrupção entrou em campo como a grande geradora dos problemas nacionais e esta foi a bola do jogo nas disputas que aconteceram nesse ano. Foi neste período também que foi criada a *Operação Lava Jato*¹⁷.

Como em uma partida de futebol, onde dois times disputam a posse da bola e atuam com táticas e ações diferentes em busca de gols e da vitória, a sociedade brasileira começou a se dividir. Passamos a vivenciar um forte sentimento de polarização social. Os grupos de 2013 manifestavam indignações com a política e os políticos brasileiros. Assim o fizeram novamente em 2014, igualmente indignados com a má qualidade dos serviços públicos e com os escândalos denunciados diariamente na mídia, protestavam e lutavam, nas cidades e no ciberespaço, mas em prol das causas e não de partidos ou ideologias políticas específicas. Em suas lutas, Estado e mercado eram sinônimos de opressão e desigualdade.

Do outro lado, na contracorrente, novos grupos começaram a se formar, tais como o Vem pra Rua (VPR) e o Movimento Brasil Livre (MBL). Grupos de caráter nacionalista, cujas ações pautavam-se em critérios de governança e no assistencialismo, com critérios de permanência nos grupos bem estabelecidos e ideologias políticas que oscilavam entre o liberal e o conservador (GOHN, 2017). Preocupados com o mercado, esses grupos lutavam contra a corrupção, mas focavam no Estado como um problema ao tentar intervir e controlá-lo. Manifestavam contra direitos sociais e culturais modernos, tais como causas sobre o direito e empoderamento feminino, sobre gênero, a exemplo do movimento LGBT, e cultura e empoderamento negro.

É importante ressaltar que esses movimentos, embora apresentem características de ciberativismo no que tange as suas formas de apropriação do ciberespaço, são movimentos que não cabem no conceito de ciberativismo por serem embebidos de pautas antidemocráticas. Foram movimentos também de forte mobilização e representatividade da direita nas ruas e nas redes, cujas origens têm raízes profundas no desmonte da democracia,

presentes, principalmente em resposta a um projeto de lei que proibia bailes funk em São Paulo. Após decisão judicial para triagem dos que poderiam entrar nos shoppings e a constante repressão policial aos participantes, a repercussão dos rolezinhos aumentou em todo o país e os protestos ganharam uma significação ampliada, contra o preconceito e a segregação social.

¹⁷ Iniciativa da Polícia Federal junto com o Ministério Público para investigações sobre lavagem de dinheiro, que avançaram ao longo dos anos, culminando com escândalos de corrupção e prisões de importantes políticos brasileiros e de alguns grandes empresários. A Operação não tem previsão de término até hoje e já é considerada a maior ocorrida no país.

tendo protagonizado ações de ataque direto à Presidente Dilma que foram diferenciais no seu processo de destituição.

Uma vez que a organização e divulgação desses ocorridos aconteceram sobretudo no ciberespaço, entendemos como importante abriremos um espaço aqui para ressaltar a ação do Governo que gerou polêmicas em relação ao uso da Internet no Brasil. Em meados desse mesmo ano, foi aprovado o projeto de Lei 12.965/14 ou o que conhecemos como O Marco Civil da Internet. Trata-se de uma Lei que regulariza o uso da Internet, com o propósito de garantir que direitos e deveres de usuários, instituições, empresas, e Governos sejam cumpridos.

Em entrevista concedida ao *site* “Cultura Digital”, o especialista AMADEU (2014) resume os três principais pontos da Lei da seguinte forma:

O Marco Civil consolida em uma Lei os princípios que fizeram a Internet livre, aberta, criativa e democrática. Em primeiro lugar, está assegurado o princípio da neutralidade da rede. As empresas de telecomunicação não poderão filtrar ou bloquear nossa comunicação só por serem donas dos cabos por onde trafegam nossos bits. Elas devem ser neutras em relação ao fluxo de informação. Em segundo lugar, o Marco Civil garante a privacidade e diz que os provedores de conexão não podem armazenar os dados da nossa navegação em rede. Terceiro, a Lei dá estabilidade jurídica àqueles que têm sites, plataformas ou serviços na Internet. Nenhum provedor de aplicação é responsável por conteúdos postados por terceiros. Só serão responsabilizados se descumprirem uma ordem judicial. Existem outros pontos também muito importantes, mas estes, aqui descritos, são fundamentais.

Entre o período que foi desde a criação do projeto, sua discussão, a aprovação da Lei (imagem 7), até sua regulamentação, o principal receio era que essa Lei pudesse gerar certa censura ao princípio da liberdade de uso da web. Em linhas gerais, consideramos importante destacar duas questões fundamentais que a Lei nos apresenta. Primeiro, a neutralidade da rede, ponto que mais foi comentado quando da divulgação do Marco, impede os provedores de oferecerem serviços de conexão diferenciados e assim cobrarem por pacotes de serviços definidos por eles como mais baratos ou caros de acordo com o limite de acesso a conteúdos (e-mails, redes sociais, vídeos, entre outros). Segundo esse princípio, uma vez neutros, os provedores não podem interferir no tráfego de dados na rede, permitindo que os usuários acessem livremente, com toda a velocidade de conexão contratada, diferentes conteúdos na web.

Imagem 7 - Aprovação do Marco Civil da Internet - Brasília, 2014.



Fonte: Agência Câmara.

O segundo ponto que ressaltamos é um dos pilares do Marco e toca diretamente em uma das características diferenciais dos ciberativismos: a Liberdade de Expressão. Os provedores não são mais os responsáveis pelos dados gerados (postagens) pelos usuários. Somente ordens judiciais os autorizam a retirar uma publicação do ar. Dessa forma, cada pessoa tem liberdade para postar conteúdos e o dever de assumir a responsabilidade por estes, reforçando sua autonomia na internet.

Para ilustrarmos a proporção do que acreditamos ser benéfico ao Brasil nas decisões presentes com o Marco Civil, citamos o exemplo contrário da China, país onde é proibido qualquer tipo de manifestação popular contra o Governo. Lá cidadãos podem ser presos se criarem ou assinarem uma petição on-line, por exemplo. Em 2008 um professor chinês foi condenado a 1 ano de reeducação no trabalho por incitar a ordem ao divulgar fotos de escolas em péssimas condições de funcionamento. Segundo estudo de Zittrain e Edelman (2003), pesquisadores de Harvard, já são mais de 18 mil sites bloqueados na China, dentre eles, gigantes como *Youtube*, *Twitter*, *Instagram*, *Google* e *Facebook*.

Diante de cenários como este, corroboramos as impressões de Amadeu (2014), Duarte (2014) e Pita (2016) de que, ao contrário de privar, enfraquecer e ignorar nossa liberdade de navegação na web, a Lei vem garantir que esta não seja confinada aos desejos específicos das grandes corporações e do Governo, embora reconheçamos que ainda não estamos livres da influência, sobretudo no marketing, que alguns sites nos impõem. Especificamente no que tange à temática desta tese, acreditamos que o Marco Civil vem potencializar os rumos do ciberativismo para que seus praticantes possam fortalecer suas autonomias na busca e criação coletiva de *espaçotempos* plurais de luta e mobilização.

Ainda na metade de 2014, em sintonia com a deflagração de greve na Rede Federal de Ensino, docentes e técnicos do Colégio Pedro II anunciaram uma greve que perdurou por dois meses, onde reivindicavam melhorias salariais e de direitos trabalhistas. Foi um movimento parcialmente aderido na Instituição, que manteve funcionamento normal em alguns campi. Em geral tínhamos Pedrão¹⁸ em greve e Pedrinhos não. E mesmo nos campi onde a greve foi deflagrada, boa parte dos docentes não apoiaram o movimento. A conjuntura de polarização social pôde ser vivenciada também no Colégio durante essa greve, reforçando a sintonia do cenário local e do global, enredados.

Essa foi minha primeira experiência em movimentos grevistas. Ainda em estágio probatório, o que mais me marcou durante esse período foram as pressões sofridas sob ameaças de possíveis consequências indesejáveis na minha avaliação, caso aderisse ao movimento. Não pelas pressões em si, mas sobretudo pelas aprendizagens que emergiram, ora na transformação de meus medos em força e certeza de apoiar causas justas de reivindicação, ora na atuação coletiva que aos poucos me encorajava rumo à percepção de si como sujeito ativo das ações e decisões em pauta. Foram aprendizagens que desde então têm me acompanhado nas práticas de aula, pois passei a conversar mais com meus alunos, independente de suas idades, sobre os nossos papéis e posicionamentos críticos acerca dos acontecimentos ao nosso redor.

Terminada a greve, o assunto em destaque era o cenário político polarizado e as eleições para presidente. A disputa foi acirrada e o resultado veio corroborar a divisão da sociedade. Nesse mesmo período, passei a acompanhar os trabalhos do GPDOC como ouvinte, mas uma ouvinte que também falava, formava e se formava. Naquele momento pude ir amadurecendo ainda mais minhas compreensões sobre democracia, a importância do respeito aos diferentes posicionamentos, a formação docente nos diferentes *espaçostempos* da cidade e do ciberespaço e, sobretudo, o valor dos movimentos para galgarmos importantes conquistas sociais. Evocamos Castells (2013, p. 183) para expressar os nossos dilemas naquele momento, e quiça os atuais também, ao comentar sobre o modelo de crescimento do nosso país:

Um modelo centrado no crescimento a qualquer custo. [...] Mas sem assumir a nova cultura da dignidade e do florescimento da vida para além do consumo. Um modelo desenvolvimentista, como o chinês e tantos outros, que enveredam por uma senda autodestrutiva com o objetivo de sair da pobreza. Sem entender que a escolarização sem uma verdadeira melhoria no ensino não é educação, mas armazenamento de crianças.

¹⁸ Pedrão e Pedrinho é como são carinhosamente apelidados os campi de Ensino Fundamental II ao Ensino Médio e de Ensino Fundamental I, respectivamente.

Chegando ao ano de 2015, percebemos a volta das multidões às ruas. Foi um período em que a polarização social se estabeleceu com mais força, fazendo emergir um intenso clima de tensão e de disputas políticas entre os que apoiavam e os que eram contra o atual governo. De um lado, o pedido de *impeachment* e manifestações contra o Partido dos Trabalhadores. De outro, questionamentos sobre as políticas públicas, mas também a defesa da presidente numa perspectiva denominada “antigo golpe” (GOHN, 2017). As manifestações pulsavam nas redes sociais e nos espaços da cidade. Inferimos sobre esta época, que os movimentos descentralizados perderam consideravelmente sua força e o cenário polarizado nos leva a acreditar que os temas plurais foram postos em segunda instância e o principal foco dessas manifestações passou a ser os ataques (de um lado) e as defesas (de outro) ao governo da presidente Dilma. A lógica partidária voltou a prevalecer.

Como novidades nas ações dos manifestantes, aconteceram os frequentes painelaços¹⁹ e a predominância dos jovens nas ruas durante os movimentos de 2013 dividiu lugares com famílias inteiras e pessoas de todas as faixas etárias. A corrupção permaneceu como principal pauta dos protestos, mas um novo ator social surgiu e passou a configurar como sujeito relevante na história política do Brasil: o Poder Judiciário. Desde então temos vivido tempos em que as questões políticas de nosso país, no que tange à convivência humana e às relações sociais de modo geral, têm sido decididas por juízes e encaradas como de natureza estritamente técnica. Temos percebido uma sociedade cada vez menos disposta aos diálogos, às trocas e negociações de sentidos e frequentemente as leis têm sido acionadas para resolver todos os tipos de conflitos. Como se as vidas de toda uma nação pudessem ser decididas por uma minoria tecnicamente preparada para isso e supostamente imparcial.

A mobilização da opinião pública, tal como a organização dos movimentos de 2015, acontecia principalmente nas redes sociais digitais. Os repertórios das discussões e dos protestos tangenciavam questões sobre ética. Podemos afirmar que neste ano se estabeleceu a cultura política de negação da própria política como um todo e também dos políticos. Assim, reforçamos a relevância de pesquisar para compreender todas essas mudanças, como afetaram a formação de seus participantes e a sociedade. Sem a intenção de confrontar partidos ou sentenciar quem esteve certo ou errado, mas buscando desvendar o fenômeno formativo que

¹⁹ Pedrão e Pedrinho é como são carinhosamente apelidados os campi de Ensino Fundamental II ao Ensino Médio e de Ensino Fundamental I, respectivamente. De origem latino-americana, foram criados em 1971 como forma de manifestação para expressar a revolta de uma classe média empobrecida, cujas painelas estavam vazias. No caso do Brasil, as painelas foram batidas para criticar o Governo. Iniciados em março de 2015, ocorriam sempre que o Governo ou o Partido dos Trabalhadores se pronunciava na mídia (AVRITZER, 2015). Neste tipo de manifestação, as redes sociais novamente configuraram como o principal meio de organização e articulação dos participantes.

emerge nos movimentos ativistas de nosso tempo, a exemplo dos ocorridos no Colégio Pedro II em 2016, corroboramos a ideia de Gohn (2017, p.69):

Entender e analisar estes elementos são tarefas de suma importância do pesquisador, assim como diferenciar a população que adere e vai aos atos – uma multidão em vários casos - e os grupos, movimentos e coletivos que as convocam – suas identidades e pertencimento -, para que não se fique na mera desqualificação dos que se manifestam, baseando-se em rotulações de ordem ideológica.

Nesse cenário, as instituições educacionais enquanto espaço de formação crítica e autônoma de cidadãos se viram diante de constantes mudanças anunciadas nas leis que regem o currículo e o investimento em educação. Como exemplo dessas mudanças a destacar em 2015, temos a Base Nacional Comum Curricular (prevista na constituição desde 1988, em discussão desde 2013, começou a ser elaborada em 2015 e foi aprovada em dezembro de 2017). Trata-se de um documento de caráter normativo, criado pelo Ministério da Educação – MEC, para definir o conjunto de aprendizagens essenciais e segmentadas em diferentes áreas de conhecimento que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica (BRASIL, 2017).

Ainda em 2015, em novembro, um outro movimento eclodiu em São Paulo e chamou a atenção de todo o país: uma média de 200 escolas secundaristas foram ocupadas pelos estudantes que reivindicavam contra a reestruturação do sistema educacional estadual proposta pelo Governo, segundo a qual quase 100 escolas seriam fechadas e seus estudantes e professores remanejados. Os protestos ocuparam escolas e se expandiram para as ruas paulistas. Foi um movimento exclusivamente secundarista e bem-sucedido. Como efeito das ocupações, o Governo voltou atrás, cancelando a proposta.

Um outro efeito importante das ocupações de 2015, que eclodiu e fortaleceu o debate, foi a legalidade das ocupações. Instituições brasileiras como os Ministérios Públicos e juízes enxergavam esses atos de formas diferentes. Havia quem entendesse a escola como um serviço público que não pode ser interrompido. Mas, a exemplo do Estado do Paraná, os Ministérios Públicos consideravam as ocupações legítimas, fundamentando-se no artigo 205 da constituição, que prevê o exercício da cidadania como um dever da educação. Nesse viés, surgiram as primeiras manifestações formais sobre o caráter formativo do movimento estudantil “Ocupa” e seu reconhecimento como espaço válido para práticas cidadãs. Reforçando a cidadania como ponto de intersecção entre os movimentos de ocupação e a educação.

Neste mesmo mês de 2015, realizávamos no Colégio Pedro II o VI Seminário Mídias & Educação, organizado pelo Departamento de Ciência da Computação e Informática

Educativa, com o tema “Dispositivos Móveis e Educação”. Durante o evento, ministrei uma oficina sobre o uso de tablets na educação básica e nos encontros conversávamos também sobre as ocupações das escolas paulistas. Ao mesmo tempo que refletíamos possibilidades de uso dos dispositivos móveis em sala de aula, problematizávamos seus usos no cotidiano. No meio daquele que foi o último encontro da oficina, recebi a notícia de minha aprovação no concurso para Doutorado em Educação no Propep da UERJ.

Enquanto isso, nas conversas entre docentes do Colégio Pedro II, fosse nos corredores dos campi ou durante um café na sala dos professores, em nosso grupo no *whatsapp* (imagem 8) ou *facebook*, as ocupações de escolas paulistas e a Base Nacional Comum eram assuntos presentes. Naquele momento, buscávamos um entendimento coletivo sobre a proposta, assim como refletíamos juntos o empoderamento dos jovens que muitas vezes nos faziam recordar nossa juventude e rever nossos papéis como educadores. Entendíamos que era preciso conversar com nossos alunos cariocas sobre o que estava acontecendo em São Paulo e as possíveis relações com a realidade educacional do país como um todo.

Imagem 8 - Grupo de docentes do EN no Whatsapp



Fonte: acervo da autora

3.2 O ano de 2016: entre o golpe, greve e ocupações, o nascer da aventura pensada

“Tá tranquilo? Tá favorável?”

MC Bin Laden

Chegamos enfim ao ano de 2016. O refrão do hit do verão brasileiro deste ano, que trago como epígrafe, parecia anunciar as agitações e os desafios profundos que seriam lançados à sociedade no ano do golpe que culminou no *impeachment* da Presidente Dilma, extinção do Ministério da Cultura, eleições municipais e movimento estudantil Ocupa em todo o país. No âmbito mundial, 2016 nos brindou com a eleição de Donald Trump nos EUA, cenários de forte desunião na Europa, após a saída britânica da União Europeia, ataques terroristas em Bruxelas e na França, que comoveram e sacudiram o mundo e o falecimento do histórico líder da Revolução Cubana, Fidel Castro.

Neste ano, foi apresentado ao mundo um novo termo para expressar um período em que a sociedade pareceu preferir os boatos aos fatos, onde a verdade parecia ter menos relevância que as crenças pessoais: post-truth ou pós-verdade. Consagrado ao ser publicado no Dicionário Oxford como palavra de maior destaque na língua inglesa em 2016, o termo não foi criado neste mesmo

ano, mas foi o período em que seu uso disparou, chegando a registros na casa dos milhões no portal Google. Segundo o dicionário britânico, trata-se de um adjetivo²⁰ que “se relaciona a ou denota circunstâncias nas quais fatos objetivos têm menos influência na formação da opinião pública do que apelos às emoções e crenças pessoais” (tradução nossa).

Mais atualmente, o termo tem sido cunhado na política como sinônimo de “mentira emotiva” e se trata de um novo conceito referente à “distorção deliberada da realidade sociopolítica, com o objetivo de criar e moldar a opinião pública e influenciar nas atitudes sociais” (CRUZ, 2018, s/p). Para o sociólogo Félix Ortega²¹ são quatro os fatores que, enredados, explicam como funciona a pós-verdade, são eles: a transformação da comunicação política em propaganda; a apatia do jornalismo atual, ao perder seus princípios éticos e ceder a interesses particulares; a postura de políticos em direção ao espetáculo e a fragmentação da cidadania.

Trata-se de um tempo em que os discursos políticos, ao se transformarem em propagandas que suscitam valores no lugar de proporem projetos e programas de governo (CRUZ, 2018), buscam um clima onde o cidadão pareça estar informado, mas na realidade

²⁰ <https://en.oxforddictionaries.com/definition/post-truth>

²¹ Professor de Sociologia da Universidad Complutense de Madrid

ele tem cada vez menos capacidade de lidar com as informações disponíveis. Tudo isso é diretamente afetado pelos meios de comunicação atuais, sobretudo as redes digitais, em que não sabemos exatamente de onde vem a informação, nem quem são os responsáveis pelo que se comunica. Em suma, a política como propaganda e espetáculo e o potencial comunicacional e interativo das redes sociais digitais são condições que contribuem para a rápida difusão de falsas informações e boatos que mais fragmentam a sociedade do que criam condições de mobilizações coletivas e baseadas em informações reais.

*Fake news*²², campanhas baseadas em falsas promessas e metas impossíveis de se cumprir e discursos em nome do patriotismo são expressões que se fortalecem e *viralizam* nas redes em tempos de pós-verdade. Concordamos com Cruz (2018), ao afirmar que quando as pessoas perdem a confiança no Governo, nos meios tradicionais de comunicação, nas igrejas, nas instituições educacionais, no sistema judicial e em tantas outras instituições públicas que deveriam ser propagadoras de verdades, um contexto propício à pós-verdade se estabelece e ganha força. São exemplos ocorridos em 2016: o caso Odebrecht, em que agências fiscalizadoras escondem, retardam e distorcem as provas de sua corrupção; o caso do crime ambiental na cidade mineira de Mariana, em que se discorre sobre a urgência na situação ecológica ao mesmo tempo que os violadores do meio ambiente são protegidos; quando se acusam os docentes de doutrinadores ou quando deturpam a imagem de educadores e da instituição Colégio Pedro II ao afirmar que práticas de apologia à ideologia de gênero são fomentadas na portaria que designa qual é o uniforme escolar adotado pela instituição.

Este cenário provoca reflexões sobre o papel da formação escolar nesse novo contexto, em que um fato é anunciado antes mesmo de ser real. E, para além disso, ao *viralizar*, transforma a realidade. Como podemos pensar a escola como um lugar de construções coletivas que formem pessoas capazes de se proteger ou mesmo combater estratégias de desinformação e controle propagadas em massa nas redes e nas ruas?

Especificamente nesta pesquisa, assumimos a relevância em compreender como as invenções engendradas no ciberativismo *discentedocente* Ocupa podem ter potencializado diálogos autorais e éticos em tempos de pós-verdade. Ao longo do último capítulo desta tese, nos engajamos na compreensão dos *saberesfazeres* praticados por discentes e docentes como formas de resistência às tentativas de manipulação advindas de uma cultura da desinformação que dá liberdade às grandes corporações e aprisiona todos os outros setores da sociedade (AMADEU, 2016).

²² Uma espécie de jornalismo amador, através do qual falsas notícias e boatos são criados e amplamente divulgados, por pessoas ou por robôs, seja nos meios tradicionais de comunicação, seja nas redes sociais.

Em suma, podemos dizer que o fenômeno das *fake news* marcou o período de 2016 por ter grande influência nas decisões e táticas de mobilização política, a exemplo da eleição de Trump nos EUA. Ele nos apresenta perspectivas outras de compreensão do ciberativismo, que contrapõem o resgate da liberdade e colaboração ao revelar a apropriação do ciberespaço para a propagação do ódio, mentiras, algoritmos de manipulação em massa e consolidação de radicalismos.

Os movimentos de contracorrente ganharam maior amplitude no Brasil. Basicamente duas correntes coexistiam, ambas clamando por democracia e abordando a destituição da presidente Dilma de formas diferentes. Para um dos lados, o *impeachment* era a ação necessária ao combate à corrupção e para fazer valer a “democracia”. Entre aspas, porque a estratégia de movimentos como o MBL era discursar sobre igualdade, mas se pautar na extinção de tudo que fosse diferente ou pudesse ameaçar as suas verdades.

No outro lado, anunciava-se um golpe e atentado ao Estado de Direito (GOHN, 2017). Lembramos com precisão o fervor daquele momento: a política entrou na agenda cotidiana do cidadão comum, fosse nas ruas, em casa, no trabalho ou na internet, os assuntos referentes ao Governo estiveram fortemente presentes num acirrado debate entre verdades e pós-verdades.

O sentimento de polarização social era tão forte que chegamos a vivenciar a construção de um muro que dividia o eixo central da Capital Federal às vésperas da votação da destituição da Presidente, apelidado de “muro da vergonha”, em alusão à radicalização política instaurada (imagem 9). O muro foi construído para separar os que eram contra e os que eram a favor do impedimento da Presidente, gerando enorme polêmica e na câmara se via essa mesma polarização (imagem 10). Como reação, as pessoas passaram a ocupar os espaços do muro com postagens críticas acerca da conjuntura social vigente; “mais pontes e menos muros”; “não importa o motivo da guerra, a paz é mais importante”; “bora se amar”; “até quando a humanidade precisará de muros?”.

Imagem 9 - Muro erguido em Brasília, às vésperas da votação do impeachment da Presidente Dilma



Fonte: foto de EBC. Disponível em: <http://www.osul.com.br/muro-do-impeachment-vira-atracao-turistica-em-brasilia/>

Entendemos que atitudes como essa nos remetem a um crescimento em máxima progressão do autoritarismo em suas várias dimensões conservadoras. A impressão foi de que os representantes eleitos pelo povo queriam estimular ainda mais a divisão da sociedade e senti-la supostamente enfraquecida ao preocupar-se mais com os conflitos partidários do que com a circunstância de golpe que aos poucos sufocava (e ainda o faz) a democracia.

Imagem 10 - Deputados durante os debates sobre o impedimento da presidente Dilma Rousseff



Fonte: foto de Ueslei Marcelino (Reuters). Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/16/politica/1460817596_154644.html

As reflexões sobre o muro erguido em Brasília, me conduziram às memórias contrastantes dos muros do Colégio Pedro II pós-ocupação (imagens 11 a 13). Um *espaçotempo* de autorização (ARDOINO, 2008), que contemplei com maior atenção durante a ocupação. Algo tão diferente, estético, empoderado, que me levou a refletir a capacidade criativa e autoral dos estudantes no protagonismo de processos de invenção de si e transformação do espaço escolar. Coloriram e ocuparam os muros da escola com arte, o colorido das tintas e cartazes com reivindicações e inspirações de luta.

Imagem 11 - Muro do campus EN durante a ocupação



Fonte: página da Ocupen no Facebook

Imagem 12 - Muro do campus Humaitá durante a ocupação



Fonte: página da OcupaHumaita no *Facebook*

Imagem 13 - Mãos e cores no muro do campus Humaitá durante a ocupação



Fonte: página da Ocupa Humaita no *Facebook*

Muro da vergonha erguido, o dia da votação do *impeachment* se aproximava e as manifestações se fortaleciam. Durante primeiro semestre de 2016 ocorreram grandes manifestações pró *impeachment* e também contra o golpe. Vestiam-se de verde e amarelo os que eram a favor e de vermelho os que entoavam o grito de “não vai ter golpe” (imagem 14). Enquanto os movimentos sociais eram “a voz das ruas” (GOHN, 2017, p.75), o poder judiciário ampliava sua influência nas decisões acerca dessa disputa política instaurada, sobretudo através das ações da Operação Lava Jato, constante e articuladamente divulgadas pela mídia massiva. Percebemos então um cenário social conflitante, onde os sujeitos eram

diversificados: o povo, os partidos e líderes de movimentos, a mídia de massa e o poder judiciário.

O *impeachment* foi decretado em 31 de agosto de 2016. Entre fogos de artifício e comemorações, mas também entre indignação e lágrimas. Foi um dia historicamente difícil, marcante para muitos de nós. Entre muitas reflexões, recordando as justificativas dos parlamentares que votaram a favor e observando as reações das pessoas nas ruas e nas redes sociais na internet, era perceptível uma sociedade extremamente conflituosa, dividida e tensa.

Imagem 14 - Manifestantes a favor e contra o impeachment, em São Paulo (à esquerda) e em Brasília.



Fonte: fotos de Fernando Bizerra e Sebastião Moreira Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil>

Temíamos pelas mudanças que estavam por vir com um Golpe de Estado que se consolidou nesse dia, mas que estava apenas no início e cujas consequências, sobretudo à democracia, seriam sentidas a longo prazo. Sobre isso, destacamos os registros da Vereadora da Câmara Municipal do Rio de Janeiro, Marielle Franco (*in memoriam*, Presente!):

O impeachment sofrido recentemente pela primeira presidente mulher brasileira foi uma ação autoritária, ainda que tenha se utilizado de todo arcabouço legal como justificativa. A conjuntura política brasileira, determinada pelo cenário do golpe, marca-se para além da correlação de forças políticas, favorável às classes dominantes e seus segmentos mais conservadores. Principalmente por alterações sociais significativas na esfera do poder do Estado e no imaginário. Este é um momento que asfixia o processo de democratização, aberto no fim da ditadura militar, e abre um novo cenário de crise (2017, p.89-90).

O cenário a que a Vereadora se referia teve início já nas primeiras horas após a posse de Michel Temer. As primeiras mudanças vieram em forma de cortes de gastos e reformas na

área dos direitos dos trabalhadores. Vieram também com a proposição de reformas impactantes em áreas como educação e saúde, a exemplo da PEC 241 (que tempos depois mudou para PEC 55²³) e da Reforma do Ensino Médio²⁴ e a valorização de ações inspiradas no Programa Escola Sem Partido. Esse mesmo governo também continuou sendo alvo de denúncias sobre corrupção, o que só fortaleceu o caos político. Nas ruas, os movimentos, embora em escalas menores, continuavam, mas agora com o grito de “Fora Temer”. Bordão que foi bastante entoado em eventos da área de educação por todo o Brasil.

Ao tempo que dialogávamos sobre essa conjuntura, um outro acontecimento marcou o ano letivo no Colégio Pedro II. No ritmo do caos instalado e sob influência dos discursos contra doutrinação, instaurados por seguidores do Programa Escola Sem Partido, alguns pais e responsáveis por alunos iniciaram uma onda de ataques à instituição e seus docentes após a criação e divulgação da portaria (2.449/2016) que retira a diferenciação do uniforme escolar por gênero, que extingue a restrição do uso do uniforme ao estabelecimento do gênero masculino ou feminino. As manifestações puderam ser sentidas nos espaços da escola e seus 14 campi, nas ruas da cidade (imagem 15) e também no ciberespaço, principalmente nas redes sociais.

No blog da Revista Espaço Acadêmico, em escritos sobre o Programa “Escola sem Partido”, Frigotto (2016) assevera que:

Ao pôr entre aspas a denominação de “Escola sem Partido” quer-se sublinhar que, ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido portanto, da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres, etc. Um partido, portanto, que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia liberal, mesmo que nos seus marcos limitados e mais formais que reais.

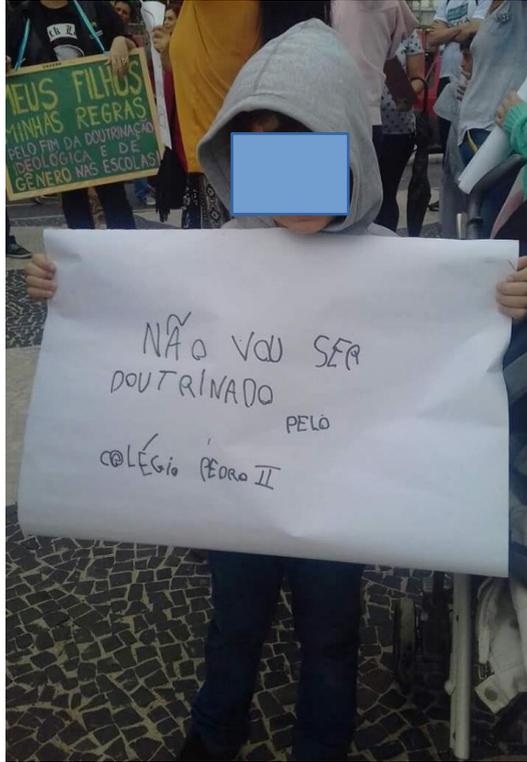
Em nossas práticas de aula conversávamos com os alunos sobre o assunto porque era preciso e, principalmente, porque os alunos queriam entender o que estava acontecendo. Ainda que sobre o risco de denúncias, como as que alguns professores sofreram, tendo que depor em delegacias da cidade, novamente nos fortalecemos no coletivo e buscamos também nossas táticas (CERTEAU, 2012) de defesa, lutamos e sobrevivemos sem que fosse preciso

²³ Proposta de emenda constitucional, aprovada pela câmara em 2017, que limita os gastos públicos por 20 anos, sobretudo nas áreas de educação e saúde.

²⁴ Lei que reforma o currículo do EM, aprovada em 2017, de forma autoritária, sem consultar a sociedade e especialistas da área, segundo a qual 60% desse currículo deve ser preenchido pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Os outros 40% correspondem à escolha do aluno entre uma das 5 áreas optativas para estudo, a saber: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional. A obrigatoriedade das disciplinas de educação física, artes, sociologia e filosofia na BNCC foi restabelecida.

abandonar os princípios que regem nossas práticas docentes no Colégio, tais como: criticidade, autonomia, diversidade e cidadania.

Imagem 15 - Criança em manifestação de responsáveis por alunos do Colégio Pedro II contra a retirada de identificação de gênero do uniforme escolar, em Copacabana, RJ - 2016.



Fonte: autor desconhecido. Disponível em: www.facebook.com.br

Abriremos um espaço aqui para refletirmos o cenário em que se desenvolveu esta pesquisa, tendo a imagem acima como disparador para pensarmos a compreensão a partir do entendimento sobre o que é incompreensível. Tal esforço se faz na perspectiva multirreferencial de pensarmos o sentido do heterogêneo e da potência da multirreferencialidade na negociação de sentidos para as tantas manifestações de ataque, desprezo e intolerância a um historicamente importante Colégio (imagem 16).

Para tanto, focaremos na criança segurando um cartaz escrito com letras de quem está em fase de iniciação na escrita. A criança não é “gente grande”, mas é gente. Eis que algumas questões nos tomam: Quem teve a ideia da produção do cartaz? Alguém se preocupou com o que pensa esta criança? O que significa ser homem ou ser mulher? O que pode significar pedir a uma criança para escrever e carregar um cartaz como esse?

Na conjuntura de 2016, encontro com a imagem (15) soou como uma experiência formativa, que me fez refletir e que portanto precisava ser compreendida, em tempos de desconstrução de um modelo educativo pautado em crenças, no qual muitas pessoas insistem em acreditar, confundindo formação crítica com doutrinação. A decisão do Colégio Pedro II em relação ao uniforme escolar se fez no diálogo com as transformações sociais de nosso tempo e o caminho que se fez ao problematizar os fins da educação.

Imagem 16 - comentários em rede social na internet, sobre a portaria de fim da distinção de gênero no uniforme do CPII



Fonte: www.facebook.com.br

Morin (2011, p.87) apresenta a compreensão como um dos saberes necessários à educação e afirma: “se soubermos compreender antes de condenar, estaremos no caminho da humanização das relações humanas”. Pra além da compreensão intelectual, há que se *pensar praticar* também a compreensão humana, mútua, onde o outro é percebido como sujeito com o qual nos relacionamos e cocriamos saberes e experiências de uma formação que

se movimenta porque transita entre práticas e teorias conectadas aos acontecimentos cotidianos.

Nós, educadores do Colégio Pedro II, implicados com práticas educativas plurais e de respeito às diferenças, ficamos estarecidos diante de tantas manifestações de ódio e violência que tomaram conta da cidade e do ciberespaço, como narra a Professora Carol:

Eu, em função do meu engajamento, já vinha acompanhando todo o processo de difamação que o colégio estava passando. No campus que eu trabalho, São Cristóvão I, esse movimento das mães pelo Escola Sem Partido estava bastante forte e se acirrou bastante com a publicação da portaria que extinguiu o uniforme binário. Aliás, esse foi o ápice da fase de calúnia e difamação que a escola passou, na minha percepção.

Nos víamos constantemente imersos em cenários desafiantes de formação no contato diário com nossos alunos, com os quais buscávamos conversar sobre os acontecimentos e desde então passamos a ser alvos de ataques do Governo e da sociedade por nos posicionarmos sem separar o eu professor do eu pessoa/cidadã. Como percebemos em mais um trecho da fala da Professora Carol: *a conjuntura também favoreceu todo esse movimento de ataques contra o colégio, em que um grupo conservador se sentiu bastante a vontade para fazer determinados tipos de colocação contra a escola.*

Nestes termos, ao mesmo tempo que professores, alunos e o colégio como um todo sofriam ataques que pareciam vir de todos os lados, tentávamos nos defender e defender a escola como um lugar de formação crítica que estava somente agindo conforme as demandas de seu tempo, ao buscar maneiras de contribuir para práticas autônomas dos alunos, sobretudo aqueles que se assumem com uma identidade de gênero diferente daquela imposta pela sociedade que tende a naturalizar o binarismo e a polarização.

Macedo (2015, p.32) nos apresenta o compreender para além do entender. Educar para a compreensão seria portanto mais que um trabalho cognitivo e intelectual, pautado na explicação de conteúdos disciplinares. “... é criar relações, englobar, integrar, unir, combinar, conjugar, e, com isso, qualificar a atitude atenta e de discernimento do que nos rodeia e de nós mesmos...”. Não seria então a compreensão um movimento fundamental a todo ser humano em formação?

Assim, dimensões como diversidade, diferenças, democracia, multidisciplinaridade e reflexão crítica de experiências precisam permear nossas práticas educativas. Aprendemos neste episódio e em meio ao caos instalado pelas medidas lançadas pelo governo pós-*impeachment* sobre a necessidade de termos um cuidado maior no julgamento de construções humanas diversas e assim exercitarmos nossas capacidades de lidar com a alteridade e a

alteração (ARDOINO, 1998). Precisamos vigiar cotidianamente nossos preconceitos. Precisamos ir além de disputas político- partidárias e buscar táticas de ensinar a compreensão e mergulhar num movimento formativo capaz de refletir e recriar a realidade.

Mas, embora nossas concepções fossem essas, não pudemos evitar ataques a exemplo do que mostra a imagem 16, que se estenderam também aos espaços da escola, tornando mais grave a conjuntura. Acreditávamos que havia por parte de grupos defensores de práticas autoritárias e intolerantes em educação uma falta de compreensão ou desconhecimento dos escritos de documentos oficiais como o Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II e a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional. Ou ainda que demonstravam uma compreensão limitada sobre o papel da Escola na vida e formação das pessoas. Neste momento, em assembleias, reuniões e aulas, tiveram início as primeiras mobilizações internas para construção de atos que vieram eclodir na ocupação dos campi e na greve geral no colégio.

Por um momento, passamos do foco nas disputas político-partidárias para momentos coletivos de indignação pelo golpe consolidado e de luta contra as reformas anunciadas e as acusações de práticas docentes doutrinárias no âmbito do CPEI. Assim, diferente das outras vezes em que professores e servidores técnicos se mobilizaram por melhores condições de trabalho, desta vez os temas em pauta iam de questões políticas e trabalhistas, à temas como homofobia, raça, liberdade de expressão e autonomia estudantil e professoral.

Como diferencial de todo esse movimento, podemos afirmar que de maneira inédita, as categorias técnicas e docentes viram suas causas e formas de mobilização serem diretamente afetadas e encorajadas pelas ações de resistência dos estudantes. Historicamente, não podemos negar a importância das lutas e movimentos pela educação como processos que envolvem a busca por direitos e a construção da cidadania. São mobilizações que ocorrem *dentrofora* das escolas e universidades e atualmente têm ocorrido fortemente também no ciberespaço.

Considerando a pluralidade temática dos temas abarcados nesses movimentos (a saber: gênero, etnia, meio ambiente, necessidades educacionais específicas, educação no campo, educação indígena e quilombola, direitos humanos, direito à cultura, entre outros) Gohn (2017) nos apresenta como questões centrais envolvidas nos estudos sobre eles: as formas de participação, o desenvolvimento da cidadania, a compreensão do sentido político da educação e o caráter desses movimentos como lugares de produção de saberes. Para ampliar esse cenário, trazemos nesta tese uma outra dimensão de pesquisas sobre e com os movimentos pela educação: a formação na *práxis*, como a dialética entre o objetivo (a luta/a

resistência/as reivindicações) e o subjetivo (a formação/o re-existir) e como um ato de ação e reflexão experiencial de docentes em mobilização na escola, na cidade e no ciberespaço.

Ao longo de décadas as lutas pela educação têm acontecido em diversas categorias, tais como: EJA – Educação de Jovens e Adultos, reivindicação por acesso à educação em todos os níveis, luta pelas cotas e criação de políticas de inclusão, educação no campo, educação indígena e quilombola, movimentos dos profissionais da educação, movimento dos estudantes secundaristas e universitários. O diferencial tem sido os dispositivos e as formas de luta que geralmente partiam de ações organizadas por sindicatos em prol de direitos trabalhistas, mas atualmente têm emergido na coletividade entre estudantes, sobretudo os jovens, servidores e responsáveis, que se mobilizam por uma rede temática múltipla e se organizam na conexão e na mobilidade do mundo contemporâneo.

Como exemplos de movimentos que narram a história das lutas pela educação no Brasil, podemos destacar: Movimento dos Pioneiros da Educação²⁵; MEIBI – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil²⁶; MOVA – Movimento de Alfabetização de jovens e Adultos²⁷; Campanha Nacional de Direitos da Educação, criada no final do século XX; movimentos específicos por categorias excluídas como negros e índios, que deram origem à Lei de Cotas para o Ensino Superior, sancionada em 2012, à criação de escolas quilombolas e de instituições como a Universidade da Cidadania Zumbi dos Palmares, localizada em São Paulo; e finalmente, os recentes movimentos estudantis de Ocupação.

Não é de hoje que os estudantes são importantes atores sociais e políticos na construção da história do nosso país. Os ME – movimentos estudantis – são movimentos sociais de difícil caracterização e definição, tamanha é a diversidade (existem diferentes ME) e singularidade (características próprias e diferenciais) que desenham essas formas de luta. São mais que uma ação coletiva (a exemplo de protestos isolados no refeitório da escola) ou uma organização estudantil (a exemplos de ações coletivas convocadas pelos grêmios estudantis) e têm sido objeto de estudos científicos desde os anos 60 (BRINGEL, 2012). Certos da existência de muitas questões a serem investigadas quanto aos sentidos formativos que emergem desses/nesses movimentos, os abraçamos como fenômenos vivos na cibercultura e nos esforçamos em apreender os processos criativos de seus sujeitos, acreditando que:

²⁵ Surgiu entre os anos 1931-1932 e foi criado por educadores como Anísio Teixeira. Entre as pautas, estava a proposta de um ensino público, gratuito e de caráter universalizante (GOHN, 2017)

²⁶ www.meibi.org.br

²⁷ Surgiu em São Paulo na década de 80, durante a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação. Em 2003, originou o MOVA-Brasil.

Pois o que é irreversível no Brasil como no mundo é o empoderamento dos cidadãos, sua autonomia comunicativa e a consciência dos jovens de que tudo que sabemos é que eles o farão. Móbil-izados. (CASTELLS, 2013, p. 186)

Bringel (2012) considera o ME como um movimento social *sui generis*, portador ora de características comuns aos demais movimentos sociais (a saber: caráter não-institucional; identidade coletiva; definição de demandas e objetivos coletivos), ora de características singularizantes, tais como: a maioria das lutas é de curto ou médio prazo, tendo férias, feriados e o desligamento do estudante da instituição como elementos que potencializam essa característica; suas demandas podem articular temas internos à escola com temas externos mais amplos e presentes na sociedade e no mundo, agregando maior protagonismo ao movimento; sua composição se constitui, principalmente, por setores das classes médias.

Podemos ressaltar como importantes momentos da história dos ME: as ações estudantis ocorridas no período do Brasil colonial, imperial e na Primeira República (quando lutavam para expulsar invasores francese dos colégios e abrigos no Rio de Janeiro ou quando participaram da Inconfidência Mineira, lutando contra o “derrama”, imposto cobrado pela Corte Portuguesa); as lutas estudantis da década de 60, a fundação da UNE – União Nacional do Estudante em 1937; o movimento Diretas Já de 1984; os Caras Pintadas de 1992; até aos novos atos em tempos de cibercultura, com destaque para as ocupações de escolas e universidades.

Bringel (2009; 2012) e Gohn (2013; 2016; 2017) ao analisarem os movimentos estudantis ocorridos a partir da década de 60, destacam sete ciclos de protestos e mobilizações:

No primeiro, a partir dos anos 60 – as lutas estudantis tinham como cenário uma arena política polarizada entre o Estado militar e a oposição estudantil e tempos de agitação cultural no Brasil e no mundo. Nesse período, destaca-se o histórico ano de 1968, em que o ME brasileiro, fortemente inspirado nos protestos dos estudantes franceses, se misturou a outras tantas mobilizações e movimentos da época, tais como: o movimento hippie, lutas sindicais e a tropicália, que mais tarde seriam radicalmente silenciados pelo AI-5²⁸. A exemplo de acontecimentos como a morte do estudante Edson Luis no Calabouço (restaurante universitário no Rio de Janeiro), seguida de uma greve geral, a Passeata dos Cem Mil e a repressão ao Congresso da UNE que culminou com a prisão de vários estudantes.

²⁸ Ato Institucional número 5: um marco da ditadura no Brasil, foi emitido pelo governo militar brasileiro em 1968. Dava poderes quase absolutos ao regime militar. Dentre suas determinações estava a proibição de manifestações populares de caráter político. Até hoje é considerado o maior golpe já dado na democracia do país

Em seguida, a partir de 1975 – os movimentos sociais foram aos poucos se rearticulando em formas de luta pela liberdade democrática, após políticas de concessão lançadas por Giesel ainda no regime militar. Mais tarde, ao assumir a presidência do país, o AI-5 foi extinto. Enquanto que no terceiro ciclo, a década de 80 – tivemos o período de maior destaque para o fortalecimento da Lei da Anistia e o Diretas já.

No quarto ciclo, tivemos o período em que as mobilizações, diferente das épocas anteriores, se basearam mais em negociações que conflitos. Destaque para o histórico movimento estudantil brasileiro dos Caras Pintadas (estudantes foram às ruas com seus rostos pintados com as cores da bandeira do país, reivindicar o impeachment do presidente) e o Fora Collor, presidente eleito na volta das eleições diretas.

Após a década de 90, já no quinto ciclo, a volta do movimento estudantil ao foco com as ocupações às reitorias de importantes universidades brasileiras, nos anos de 2007 e 2008. Nessa ocasião esses movimentos voltaram sob uma nova proposta organizativa. Diferente dos períodos anteriores, em que a partidização, hierarquia e centralização eram características fortemente presentes, os ME brasileiros inauguraram ações como maior horizontalidade nas deliberações, ausência de lideranças definidas e maior democratização das informações através dos usos de tecnologias da web 1.0, com destaque para os blogs.

Durante o sexto ciclo, o período foi marcado pela reorganização do Movimento dos Profissionais da Educação. Se antes eram movimentos de greve de professores, regidos por sindicatos da categoria, os protestos desse ciclo foram ampliados para profissionais de outras categorias, a exemplo das merendeiras do Rio de Janeiro. Enquanto os movimentos de docentes ampliaram seus repertórios para além das questões salariais.

A partir de 2015 – Estudantes Secundaristas e as Ocupações – vem o período com destaque para as mobilizações de alunos do ensino médio, ocupando escolas e institutos de ensino técnico. Na perspectiva do global e do local em rede, a inspiração vinha de outros movimentos como a Revolta dos Pinguins no Chile²⁹ (GOHN, 2017). Seguindo o ritmo cibercultural, da mobilidade e da interatividade, os protestos eram desenhados em interações espalhadas pela cidade e pelo ciberespaço, com performances produzidas coletivamente, cujo

²⁹ Movimento nacional de estudantes secundaristas chilenos, ocorrido em 2006, cujas ações foram passeatas, ocupações de escolas e assembleias. Apoiados pelas famílias e por diversos setores da sociedade civil, reivindicaram desde questões específicas como melhoria da merenda e das escolas e gratuidade no transporte público, até questões mais amplas como a anulação da Lei Orgânica Institucional de Ensino (LOCE) e da Jornada Escola Completa (JEC). Foram chamados “pinguins” por causa do uniforme por eles usados, ao estilo do século passado. Para aprofundamento, sugerimos: ZIBAS, Dagmar. “A revolta dos Pinguins” e o novo pacto educacional chileno. Revista brasileira de Educação. Vol. 13. nº 38. Rio de Janeiro: Mai./Ago. 2008.

objetivo era atingir o público presente (a exemplo do seat down e dos “abraços” às instituições), agregando visibilidade ao movimento.

Lutar e Vencer
 Tribalistas (Álbum de 2017)
 Temos suprimento Temos provisão Nesse acampamento Nossa ocupação
 Nós temos víveres, víveres, víveres Nós temos víveres, víveres, víveres
 Material humano Com potencial De uma natureza Sobrenatural
 Nós temos líderes, líderes, líderes Nós temos líderes, líderes, líderes
 Venha logo, não demore Estamos esperando você Venha, chegue junto
 Somos fortes para lutar e vencer
 Estamos dando aula De organização Reformando a sala
 Dormindo no chão
 Não temos ídolos, ídolos, ídolos Os velhos ídolos, ídolos, ídolos
 Somos emergência De revolução Temos consciência E educação
 Não temos símbolos, símbolos, símbolos Os velhos símbolos, símbolos, símbolos
 Venha logo, não demore Estamos esperando você Venha, chegue junto
 Somos fortes para lutar e vencer
 Lutar e vencer Papaparara papaparara
 Nós temos víveres, víveres, víveres Papaparara papaparara
 Papaparara papaparara
 Oi Zé, devia sermos uns aos outros Assim não serve né meu velho?
 O negócio é vencer assim mesmo! Lutar e vencer

A canção dos Tribalistas, uma poesia do real, resgata o espírito das ocupações. Entoadada por mais de uma voz, desperta num ritmo jovem memórias do que vimos nos ME de 2015 e 2016 no Brasil: jovens ocupando os *espaçostempos* escolares com suas esperanças e energias para lutar. Mostraram ao país uma nova forma de ser e estar no mundo e as múltiplas maneiras de transformar a escola em um espaço democrático. Com lideranças múltiplas e abraçando várias causas simultaneamente, cuidaram das nossas escolas e nos convidaram a uma reflexão coletiva sobre o que significa exercer a cidadania no Brasil hoje. O tempo todo munidos de seus dispositivos móveis, com acesso direto, sobretudo, às redes sociais, fizeram das ocupações cenários de convivência humana pacífica e ao alcance de qualquer um de nós.

Mediante as questões que foram apresentadas ao longo deste capítulo, almejamos contribuir com esta pesquisa para a descoberta de novos caminhos na busca da compreensão desses fenômenos, que nos levem para além da percepção de suas características, e nos conduzam a entendimentos sobre a experiência da mobilização como um acontecimento formativo. Para tanto, consideramos os ME contemporâneos como ciberativismos. Trata-se da convergência de estudantes impulsionada por seus sentimentos de indignação e esperança fortalecidos na mediação dos usos de tecnologias digitais em rede e no cotidiano de lutas por justiça social, cujos repertórios abrangem diversos temas da educação combinados com temas das áreas política e cultural.

As ocupações nos ensinaram sobre ser possível subverter discursos e práticas persuasivas, excludentes e autoritárias. Foram movimentos que nos ajudam a delinear “as características de um tipo de ação já não realizada por um único sujeito, nem linearmente direcionada a uma finalidade predeterminada” (DI FELICE, 2017). Foram, portanto, movimentos democráticos, criativos, corajosos e multirreferenciais de combate às injustiças e repletos de um potencial formativo que neste trabalho buscamos compreender.

4 MULTIRREFERENCIALIDADE E COTIDIANOS: PESQUISA E FORMAÇÃO EM TEMPOS DE ATIVISMOS NA CIBERCULTURA

A formação é um assunto do âmbito dos atos de sujeitos humanos, portanto, é do âmbito também do imprevisto e do inusitado.

Macedo, 2011

De minha implicação com o fenômeno estudado nesta tese e do caminhar junto com os praticantes nesse processo experiencial e, portanto, formativo, defendo que há uma notória necessidade de se compreender o ciberativismo discentedocente como espaçotempo de formação dotado de ampla complexidade; de pensá-lo como campo fértil de práticas, experiências, identidades múltiplas e contradições. Para tanto, no esforço de narrar os fios da história do ativismo cibermediado que vivemos em 2016 no Colégio Pedro II, apresento nestes escritos a criação em redes de conhecimentos e significações que nos ajudam a compreender o fenômeno, ao invés de retratar suas verdades.

O esforço que empreendo nesta pesquisa é o de narrar e pensar os caminhos e descaminhos de uma formação de si no encontro com o outro, “produzindo efeitos e não objetos. É narração, não descrição. É uma arte do dizer” (CERTEAU, 2012: p.154). Nestes termos, inicio demarcando que o ciberativismo engendrado nas ocupações estudantis e greve docente no Colégio Pedro II é para este estudo uma condição cultural e um lugar que desperta em nós a consciência do quanto é fundamental compreendermos a educação e a escola para além do paradigma da ciência moderna.

4.1 A concepção de ciência com um rigor outro

Em vez da 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.

Boaventura de Souza Santos, 2008

Durante muito tempo nos foram ensinadas práticas científicas fundamentadas na lógica cartesiana como paradigma para se pensar o mundo. O modelo de racionalidade que

permeia a ciência moderna constituiu-se a partir do século XVI e passou um longo período no domínio das ciências naturais. Ainda praticado nos dias atuais, repleto de quantificações e medidas, o jeito moderno de fazer ciência nos mostra a realidade como objeto imutável e de movimentos previsíveis, onde os conhecimentos produzidos no cotidiano não são importantes. Tal visão reducionista restringe o complexo ao simples, desconsiderando o inesperado como fato novo ao tentar encaixá-lo à força em teorias que não o comportam.

Foi segundo esta lógica, em que sujeito e objeto se apresentam separados, que aprendemos a ver a escola e as práticas educativas de fora, de longe, como se não fizessemos parte delas. A essa tentativa de limitar o conhecimento do todo ao conhecimento de suas partes, disjuntas, Morin (2011, p. 39) chama de *princípio de redução* e afirma que:

Assim, aplica às complexidades vivas e humanas a lógica mecânica e determinista da máquina artificial. Pode também cegar e conduzir a excluir tudo aquilo que não seja quantificável e mensurável, eliminando, dessa forma, o elemento humano do humano, isto é, paixões, emoções, dores e alegrias. Da mesma maneira, quando obedece estritamente ao postulado determinista, o princípio de redução oculta o imprevisto, o novo e a invenção.

Regras epistemológicas rígidas, escritas supostamente “neutras” e lógicas estatísticas são alguns dos artifícios praticados na ciência moderna, na perspectiva de matematizar todo e qualquer forma de conhecimento. Para Certeau (2012, p. 15), em quem fortemente nos inspiramos, “os dados estatísticos só evidenciam o que é homogêneo” e reduzem o conhecimento a números e medidas. A trajetória teórica do autor carrega como fundante a recusa da uniformidade e a ruptura com toda e qualquer forma de pensamento homogeneizante da ciência moderna. Compartilhamos de seus pensamentos, pois entendemos que cada teoria escolhida tem sua relevância, como uma verdade de partida, mas tem também seu limite, uma vez que nos permitem ir só até um certo ponto do conhecimento.

Embora existam outras tantas formas de conhecer o mundo, a ciência moderna legitimou uma racionalidade científica que ao longo dos últimos séculos se pôs acima do “senso comum” e de todas as outras formas de conhecer, desconsiderando-as como saberes válidos e engendrando uma espécie de colonização epistêmica (MADDALENA, 2018). Seu esforço nasce na matematização da natureza e em seguida avança para tentativas de racionalização do mundo social.

Em nossas pesquisas no GPD OC criticamos essa abordagem moderna e partimos da ideia que não podemos pensar e fazer ciência em educação sem considerarmos a condição humana. Acreditamos que a multiplicidade em nossas redes constitutivas de conhecimento, as formações complexas de nossas identidades e a diversidade das influências sócio-culturais às

quais estamos expostos, são fatores impossíveis de enquadrar e reduzir a práticas comuns da ciência moderna, tais como experimentação e preestabelecimento de hipóteses (COLACIQUE, 2018).

Nos posicionamos assim, epistemológica e politicamente, de maneira tal que nos preocupamos em compreender o lugar do homem na natureza, com todas as suas invenções e táticas cotidianas que agregam sentido e significância no contexto social e cultural do grupo a que pertence. Sabemos que nesse caminho epistemológico não há a opção de isolamento da situação, mas sim, ao contrário, é exigida do pesquisador uma outra postura, um rigor “outro” (MACEDO, 2009).

Nossas pesquisas estão situadas no campo educacional, na direção do olhar multirreferencial, em que nos incluímos como objeto de nossas próprias pesquisas e nos permitimos vivenciar o mergulho (ALVES, 2008) no processo formativo de si na relação com o outro (CERTEAU, 2012). Uma inspiração epistemológica que se assemelha a outras proposições semelhantes, tal como nos apresenta Edgar Morin em sua “metanoção” segundo a qual devemos ser investigadores de nós mesmos, ao praticarmos através de nossas pesquisas “a reflexão sobre si, mas também uma reflexão sobre a relação entre si e a sua própria sociedade” (*apud* BARBOSA, 2012: p. 64).

A multirreferencialidade, uma de nossas inspirações epistemológicas foi desenvolvida por grupos da Université Paris VIII. Tem como principal referência Ardoino (2012), que a defende como uma abordagem que propõe o olhar plural aos fenômenos educativos.

A análise multirreferencial das situações, das práticas, dos fenômenos e dos “fatos” educativos propõe-se explicitamente a uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, não supostos redutíveis uns aos outros, eventualmente reconhecidos mutuamente heterogêneos (p.87).

Nesse sentido, temos nos dedicado a pesquisas fundadas numa epistemologia heterogênea, aberta a outras referências e cultivada na reflexão crítica e não arrogante da realidade, que não desconhece a disciplinarização ou a necessidade de distinguir para compreender. A diferença é que a disciplina (enquanto concepção moderna de ciência) passa a ser mais uma referência importante para tratarmos as situações e não a única referência (Macedo, 2012). Ciência, empiria, artes, filosofia, por exemplo são igualmente relevantes à perspectiva multirreferencial de compreensão dos fenômenos.

Em sintonia com os movimentos cotidianistas de *virar de ponta cabeça e beber em todas as fontes* (ALVES, 2008), recorreremos ao olhar multirreferencial para tecer o pensamento em rede com as múltiplas fontes, teorias e métodos, quantas forem necessárias

para compreender o fenômeno. Mas, vale ressaltar que ser multirreferencial não é ser eclético. As diferentes fontes que escolhermos para referenciar a pesquisa precisam dialogar entre si, criando relações complexas que devem estar muito bem-postas perante o esforço de traçar analogias que nos conduzam ao entendimento dos cotidianos vividos.

Em direção oposta à racionalidade moderna, está a subjetividade como marco desse novo paradigma que cultiva uma proposta ética e política de considerar a leitura de demandas contraditórias, tanto na perspectiva do social, quanto dos sentidos que os praticantes imprimem às relações que vivem. No diálogo com a multirreferencialidade encontramos a possibilidade de ver o mundo com a consciência crítica de que dele fazemos parte, nele atuamos e sofremos ações.

Em busca desse olhar plural, o outro para nós é o heterogêneo, a diversidade para a qual precisamos nos abrir. É também o inesperado, o que escapa as nossas expectativas e nos exige uma reflexão de como lidamos com as incertezas que o encontro com o diferente nos impõe. Evocamos Certeau (2012) para quem o outro é o que não se pode inventariar, nem se pode controlar; que é dotado de mistérios e surpresas porque é naturalmente diferente, cabendo, portanto, a nós o exercício da alteridade como fundante das nossas pesquisas.

Quando nos referimos à educação como um processo relacional entre sujeitos, evocamos também Ardoino (1998) e a noção de alteração, que vem complementar a noção de alteridade enquanto somente ideia do outro, nos provocando a reflexão sobre a ação do outro. Segundo o autor é bem menos complexo lidar com a ideia do outro (alteridade) do que com a ação do outro (alteração). Consideramos relevantes as duas noções, que juntas nos ajudam a superar “amplamente a simples noção de diferença, porque ambas levam em conta a heterogeneidade, aqui constituída principalmente de desejos, interesses e intencionalidades e mesmo de estratégias antagônicas” (ARDOINO *apud* BARBOSA, 2012: p. 67).

Tais noções se aproximam do que Morin (2011) nomeia *ecologia da ação*, isto é, a necessidade de considerarmos a complexidade que cada ação supõe, nos colocando diante do princípio da incerteza como sinônimo do lidar com as derivas e transformações naturais do cotidiano. Como afirma o autor (*idem*, p.75), “o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas”. Esse pensamento nos ajuda a buscar em relações questionantes, nas contradições e nas incompletudes o necessário para compreender a pluralidade das práticas humanas cotidianas.

Nesses termos, assumimos o desafio de fazer pesquisas em educação ora incluindo-nos em seu interior, ora nos permitindo o encontro com o outro. Ao longo deste estudo e da escrita desta tese, busquei atuar numa relação horizontal com os praticantes da pesquisa,

engendrando ambiências formativas onde todos nós pudéssemos exercer nossas condições de praticantes. Considerando a reflexão em Castoriadis (*apud* BARBOSA 1998) sobre reconhecermos o outro como ele é, em suas diferenças, e não buscarmos o outro como um exemplar de si e ainda que o professor não precisa se ver de fora dos processos de pesquisa, temos apostado em práticas científicas onde os praticantes, implicados, em suas singularidades e heterogeneidade, possam exercitar a alteridade e a alteração.

Nosso interesse em compreender como formam e se formam os docentes, praticantes culturais, ao cocriarem atos de luta e resistência na cibercultura, a exemplo do vivido na greve docente e ocupação estudantil do Colégio Pedro II, segue neste caminho. Pois, para nós está bem definido que as invenções que surgem nessas/dessas práticas precisam ser compreendidas no entrelaçamento complexo com o contexto onde foram geradas. E o que significa então “compreender”? Nesse sentido, concordamos com Macedo (2015, p.32 e 33) quando afirma que:

Compreender é muito mais que entender, é muito mais que um trabalho cognitivo e intelectual explicitado... compreender é apreender em conjunto, é criar relações, englobar, integrar, unir, combinar, conjugar e, com isso, qualificar a atitude atenta e de discernimento do que nos rodeia e de nós mesmos, para apreender o que entrelaça elementos no espaço-tempo... Desse modo, é um fenômeno hipercomplexo e denso de sentido existencial e político.

Recorremos então aos estudos cotidianistas como uma de nossas fundamentações epistemológicas na compreensão de modos outros de fazer pesquisa no campo educacional, não sobre ele, mas com ele, mergulhados nele. A pesquisa nos/dos/com os cotidianos (CERTEAU, 2012; ALVES, 2008; FERRAÇO, 2008) tem nos ensinado sobre a importância de reconhecermos os saberes científicos, mas também os saberes comuns pulsantes nas ações cotidianas dos sujeitos como praticantes culturais, ou seja, aqueles responsáveis por pensar e praticar desvios, táticas e as artes de fazer do homem ordinário (CERTEAU, 2012).

Boaventura também nos fala sobre a importância das práticas cotidianas para as pesquisas científicas pós-modernas. Corroboramos sua ideia sobre a necessidade de dialogarmos com outras formas de conhecimento e por elas nos deixarmos atravessar. Para o autor: “a mais importante de todas, é o senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido a nossa vida” (SOUZA SANTOS, 2008: p. 88). Em nossos estudos buscamos um equilíbrio entre as formas, sem exaltar mais uma ou outra e acreditamos no potencial libertador e criativo do senso comum, que pode ser ampliado no diálogo com as artes e o conhecimento científico.

Tal liberdade e criatividade nos remetem às reflexões de Certeau sobre o sujeito insubmisso, ordinário, que contribuem com nossos estudos ao nos abrirem portas para pensar

que, embora a escola seja um espaço de reprodução da ordem vigente, precisamos perceber os docentes e discentes que não concordam com as práticas escolares reprodutivas. O que fazem e como fazem são os interesses maiores de nossas pesquisas, pois o ato em si, naquilo que criam a partir dos ensinamentos instituídos também nos permitem aprenderensinar de maneira tal que tencionemos o viés conservador das práticas pedagógicas. Nesse contexto, apresentamos o vivido e criado nos movimentos de greve e ocupação no CPII como uma rebeldia, no sentido de busca coletiva por renovação, inovação e formas de reconhecimento dos praticantes culturais que abalam as normas estabelecidas.

Certeau (2012), reconhecido como o “mestre da escuta” e Barbier (2002), o teórico da escuta sensível, nos ensinam a preocupação com a escola como um espaço de escuta. Trazemos isso para nossas pesquisas ao buscarmos formas de “ouvir o professor” e “ouvir o aluno” como praticantes das lógicas que constituem o espaço escolar. Em tempos de ascensão do conservadorismo e do autoritarismo como forma de controle próprios de projetos como o “Escola sem Partido”³⁰, acreditamos que as ocupações surgem como espaçotempos potentes para o ecoar dessas vozes nas suas diversas formas de manifestação. Assim, afirmamos que nossas políticas públicas e nós, na condição de pesquisadores, precisamos exercitar o hábito de escutar essas vozes.

Os estudos sobre ciberativismo geralmente focam no ativismo em si. O que buscamos aqui é focar nos praticantes, percebendo suas potencialidades e suas práticas ativistas, seus gestos e sentidos. Como nos sugere o movimento cotidianista *Ecce Femina* (ALVES, 2003), em que o praticante é o que move e dá vida à pesquisa. No encontro com eles, suas narrativas e o máximo de rastros culturais que conseguimos perceber nos dispositivos acionados no cotidiano do ciberativismo discentedocente, buscamos a compreensão do caráter formativo dessa experiência: o que fica desses movimentos como formação de si?

Nesse sentido, é necessário que como pesquisadores nos entreguemos à situação. É preciso fazer para saber, num mergulho com todos os sentidos (ALVES, 2008), superando a neutralidade própria da ciência moderna, de forma que são os praticantes que acabam nos ensinando as perguntas que devemos lhes fazer e é o próprio caminhar na pesquisa que nos revela os caminhos possíveis. Alves (2008, p.23), com vistas a compreensão de práticas

³⁰ Programa que existe desde 2004 e que tem inspirado propostas de leis em Municípios e Estados brasileiros. O programa propõe que seja fixado nas paredes da escola um cartaz onde são listadas algumas obrigações dos Professores durante as aulas. Sob o bordão “meus filhos, minhas regras”, o projeto defende, em tons conservadores e autoritários, que assuntos como política e religião não sejam abordados pelos docentes, supostamente acusados de se aproveitarem da condição de mestre para praticarem a doutrinação dos alunos. Atualmente, esse programa ganhou maior repercussão sob a coordenação de Miguel Nagib, para quem “é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras”. Disponível em: <http://escolasempartido.org/quem-somos>. Acesso em: out. de 2017.

singulares e de fatos relevantes à formação docente em espaços escolares plurais de aprendizagem, assevera que:

Ao contrário do que aprendemos/nos ensinaram, nos espaçotempos cotidianos, precisamos entender as manutenções para além da ideia de falta de vontade de mudar, submissão ou incapacidade de criar, como tantos fazem. É necessário olhar/ver/sentir/tocar (e muito mais) as diferentes expressões surgidas nas inumeráveis ações que somente na aparência, muitas vezes utilizada para impressionar alguém postado em lugar superior, são iguais ou repetitivas.

Para compreender as criações cotidianas dos praticantes, é preciso “trabalhar com a dúvida em permanência e a incerteza sempre presente” (Alves, 2008, p.41). Não se trata porém, de viver os cotidianos e suas múltiplas redes de relações desconsiderando seus limites, mas sim de um mergulho consciente nos prazeres e inclusive nos riscos que isso significa. É sentir a realidade para perceber que nela conflitos, imprevistos, incompletudes e contradições também existem (em ato ou potência) e são necessários ao seu entendimento.

Percebemos claramente que as ciências moderna e cotidianista têm movimentos distintos. Na primeira, o cientista se vê e se assume separado do objeto e, neste papel, busca uma teoria e uma metodologia para em seguida forjar uma união entre ambas que lhe revele a “verdade objetiva” (FERRAÇO, 2008). O movimento da pesquisa se faz de maneira linear, hierarquizada e segundo a lógica da causa e do efeito, como sinônimos de modernidade.

Enquanto na epistemologia dos cotidianos, a pesquisa é o movimento em si. Não estudamos sobre uma realidade dada, mas estudamos mergulhados na realidade que se pretende compreender em vez de comprovar. O movimento da pesquisa se revela então no cotidiano, no caminhar junto com os praticantes pelos diversos espaçotempos em que se revela o fenômeno em estudo. E como tudo o que é real, vivo, a pesquisa também é movimento, se transforma. Nesse sentido, ao trazermos para nossas pesquisas a implicação com diferentes espaçotempos de formação e aprendizagem mediadas pelo digital em rede, nos interessa muito mais a compreensão do que se cria nesses cotidianos, para além de reproduções ou consumismos impostos pelo poder proprietário (CERTEAU, 2012).

Diante de tantas mudanças nas práticas científicas, Alves (2008) nos fala do movimento de narrar a vida e literaturizar a ciência. Mediante a particularidade e complexidade envolvidas nos modos de fazer pesquisas/nos/dos com os cotidianos é preciso também uma forma diferente de comunicar/narrar a ciência. Esse movimento de falaescritafala se traduz na relação compreensão/escrita do cotidiano, em que se faz naturalmente necessária uma narratividade. Por isso ao longo dessa tese, apresentamos narrativas dos praticantes que nos inspiram na compreensão de como se desenvolveu este

estudo e do ciberativismo discentedocente aqui abordado, na perspectiva de uma escrita que se expresse com múltiplas linguagens e na pluralidade de sentidos dirigidos a este fenômeno.

Algo bem próximo do que podemos perceber nas relações comunicacionais na cibercultura: pessoas expressando suas dúvidas e opiniões através de sons, imagens, vídeos, hipertextos, animações e outras tantas formas. Entendemos que a proposta do uso de diferentes linguagens se justifica na ideia de uma escrita não-linear, nem expositiva, mas que teça redes de múltiplos sentidos. Que narre muito mais com perguntas do que com respostas definitivas. Que “duvide do próprio ato de afirmar” (ALVES, 2008, p.31).

No GPDOC acreditamos na prática da pesquisa multirreferencial e nos/dos/com os cotidianos como uma forma outra de fazer ciência e resistir à naturalização da lógica cartesiana na pesquisa em educação. Nesse movimento, somos pesquisadores-praticantes, somos docentes-pesquisadores, somos também, portanto, nosso próprio objeto de estudo. Porque não observamos o cotidiano e os praticantes que lá estão, mas sim nos autorizamos viver a pesquisa como uma experiência formativa. O cotidiano para nós é essencialmente invenção, onde “somos levados, por movimentos caóticos (ordem/desordem), a percorrer redes efêmeras de representações e práticas que se configuram e desaparecem nos tempos/espços das vivências” (FERRAÇO, 2008, p. 102). Onde investimos na relação prácticeoriaprática para pesquisar com os praticantes e não sobre eles.

Durante uma conversa com uma das praticantes da pesquisa, a professora Carol, perguntei como ela percebia o colégio e seus sujeitos após as experiências de ocupação estudantil e greve docente. Nossa conversa aconteceu no mês de abril de 2017, três meses após o término da ocupação e foi via WhatsApp. Escrevíamos textos ou, na maioria das vezes, gravávamos áudios. Uma das narrativas de Carol me fez refletir sobre o caráter relacional, de alteridade e alteração, que as abordagens cotidianista e multirreferencial agregam às nossas pesquisas:

O que a gente tem como pano de fundo é a questão da escola que a gente esta produzindo ai. Que sujeitos são esses, né? Será que a gente tá olhando esses sujeitos ou a gente só vê objetos? A escola tá se voltando à pesquisa e ai... muita gente estudando, fazendo pesquisa, mestrado e doutorado. Mas será que a gente tá se voltando para nossas práticas para pensar esses sujeitos como tal e não como objetos? Enfim, são muitas questões que têm me mobilizado e que eu acho que vêm a reboque desses movimentos: as ocupações e com as demandas dos estudantes, que mostraram isso muito claramente, e do movimento EuDefendoOCP2. Para além da defesa, a gente também tem críticas, no sentido de que a gente também quer fazer uma escola melhor para todos. Acho que é isso. (Carol: Professora do Primeiro Segmento e criadora do movimento EuDefendoOCP2)

Ao tempo que escutava Carol, fui tecendo reflexões sobre o lugar do praticante como essencial à pesquisa e a necessidade de sentir o que nos move em nossos estudos. Que

sentidos emergem na relação com os praticantes e suas narrativas, ao ponto de despertar em nós reflexões profundas sobre os *conhecimentos/significações* que produzimos e suas relações com nossas práticas cotidianas como formação do outro e de si? Não é somente nas leituras sobre cotidianos e multirreferencialidade que compreendemos por onde caminhar nas nossas pesquisas. É também caminhando, junto com os praticantes, que se aprende o caminho.

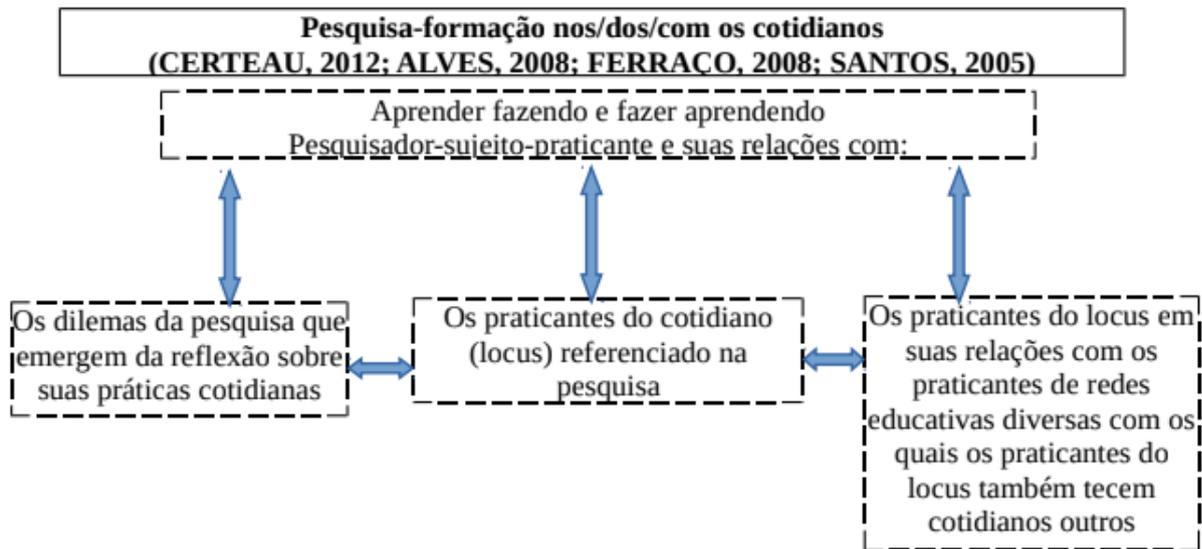
Compreendemos portanto que o cotidiano escolar enquanto contexto de pesquisa e formação não pode ser sentido de forma isolada, fechado em si. No diálogo com a noção cotidianista de conhecimento do mundo, entendemos que os praticantes culturais com os quais interagimos durante a pesquisa, possuem uma bagagem de saberes, desejos e inquietações engendradas em outras redes educativas (ALVES, 2008) (nas ruas, museus, cinemas, no ciberespaço), cujos múltiplos e complexos fios nos ajudam a tecer as tramas de nossos estudos. Como nos inspira Alves (2008, p.25) em seu depoimento:

Percebendo e vivendo *acontecimentos* nos múltiplos cotidianos em que vivo, ser capaz de buscar aproximar os conhecimentos criados em cada um, trançando analogias que melhor me permitam compreender os cotidianos vividos nas escolas para ser capaz de trançar as redes necessárias ao entender.

Aprendemos com Nilda Alves sobre as redes educativas que formamos e que nos formam. São *espaçotempos* em que estamos em permanente movimento de criação e compartilhamento de *prácticasteorias* que se articulam intensamente (ALVES, 2008). Corroboramos a assertiva de Alves sobre habitarmos, ao longo da vida, múltiplos mundos culturais, onde somos constantemente atravessados, marcados, pelas relações que mantemos com os praticantes nesses diferentes *espaçotempos*. Considerando os espaços cibernéticos como parte dessa multiplicidade, temos vivido nossas pesquisas e os sentidos que emergem nas interações com os praticantes nas diversas redes educativas por onde transitamos, formamos e nos formamos na interface cidade-ciberespaço.

Alves (2008) nomeia as redes educativas de *prácticasteorias*: da formação acadêmico-educativa; as pedagógicas cotidianas; de criação e uso das artes; das políticas de governo; coletivas dos movimentos sociais; das pesquisas em educação; de produção e uso de mídias; de vivências nas cidades, no campo e à beira das estradas. Reconhecemos que todas essas redes, com suas diferenças e complexidade são relevantes para esta pesquisa, bem como para todos aqueles interessados nos conhecimentos necessários para se pensar a formação de professores.

Mediante essas inspirações, apresento um mapa do cenário teórico-epistemológico sobre o que compreendemos acerca do desenvolvimento das pesquisas nos/dos com os cotidianos:



Fonte: criado pela pesquisadora

Com vistas à complexidade dos fenômenos ciberculturais sobre os quais temos nos debruçado, o diálogo entre a abordagem multirreferencial em diálogo com a epistemologia dos cotidianos, é para nós uma forma de compreender as táticas dos praticantes que dão sentido às experiências vividas na interface escola-cidade-ciberespaço. Concordamos com Ardoino (1998) que precisamos perceber a escola não mais como um espaço de preparação para a vida, mas sim como um “lugar de vida, uma comunidade, que reúne um conjunto de pessoas e de grupos em interação recíproca” (p.34). Nessa perspectiva, temos nos dedicado a estudar a escola com nossos sentidos atentos ao presente, a partir do que nela se produz. Voltamos nossos sentidos atentos ao que nela já é criado. Não pretendemos meramente apontar o que lhe falta, mas sim compreender as lógicas de seu funcionamento, engendradas nas vidas que são sua parte e seu todo.

A multirreferencialidade (ARDOINO, 1998, 2003, 2012; MACEDO, 2006, 2012; BARBOSA, 2012) nos inspira nas percepções das complexas relações com o diferente, o heterogêneo e a diversidade. Para além de um saber-fazer genuinamente cognitivo, essa abordagem nos remete a processos intersubjetivos de formação que não descartam nossa afetividade e que, tanto quanto os saberes cognitivos, nos possibilitam vivenciar as pesquisas como *espaçotempos* de saber-ser e de vir a ser (BORBA, 2012).

Na perspectiva multirreferencial, o investimento em práticas científicas não significa somente a busca por conhecimentos predominantemente cognitivos, mas de nos autorizarmos estar em constante estado de devir e, no encontro com outro (em alteridade e alteração), buscarmos compreender a pesquisa como lugar de implicação do pesquisador com a formação de si e a formação do outro. Assim, levando para o contexto da educação, entendemos que o docente- pesquisador não precisa se ver de fora em relação à conjuntura da organização-instituição chamada escola (BARBOSA, 2012). Mas sim precisa se perceber cada vez mais enquanto praticante e exercitar sua *autorização*.

Se em Certeau (2012) encontramos a noção de praticante cultural como aquele que cria formas de romper com o instituído, em Ardoino (1998) encontramos a noção de autoria como conceito fundante da multirreferencialidade, onde a *autorização* também carrega esse sentido de produção de desvios. Mas não só isso, diz respeito à capacidade e o desejo do praticante de se situar na origem de sua própria coautoria, da escuta de si e da escuta do outro. É um exercício constante de autoconhecimento que nos expõe ao desafio reflexivo sobre questões como: até que ponto nos despimos de nossas próprias verdades e anseios para poder se permitir ser afetado pelo outro, em alteridade e em alteração? Em que medida promovemos em nossas pesquisas a *autorização*, para compreender a experiência do outro?

Sendo a heterogeneidade matéria-prima das pesquisas multirreferenciais, quanto mais plural for a realidade, maior será a força com que emergirão relações de alteridade (ideia do outro) e alteração (ação do outro). O exercício da *autorização* nos remete a reflexões sobre como nos percebemos ao lidar com todas essas diferenças em nossas práticas cotidianas. É um movimento em devir, flutuante entre as dimensões de ser e vir a ser. Quanto mais o pesquisador e os praticantes exercitarem a *autorização* de si no encontro com o outro, mais profundos serão seus mergulhos em processos de desalienação. Eis uma noção bastante cara para as pesquisas em educação, ao passo que fortalece uma ideia contrária à alienação comprometedora de atos e decisões próprios da noção de cidadão crítico e consciente.

Ainda sobre as formas de atuar no mundo, Ardoino (1998) diferencia as noções *agente-ator- autor*. O agente tem suas ações vinculadas a um modelo mais mecanicista e é afetado pela determinação do coletivo em sobreposição ao subjetivo. O ator é mais consciente e dotado de iniciativa e intencionalidade própria. Ele não cria sentidos em suas origens, mas pode ser co- produtor ao acrescentar certa subjetividade a esses sentidos. Enquanto que o autor está na origem, na fundação de seus atos.

Segundo a multirreferencialidade, esses três papéis coexistem em todos nós e será em cada experiência vivida que aflorará um ou outro. Em nossas pesquisas no GPDOC, temos

percebido que nos entremeios das ações dos praticantes culturais, essa tríade conceitual muito nos ajuda a compreender as relações pedagógicas pautadas numa cultura participativa e coautorial potencializada pela mediação das tecnologias e redes digitais. Assim, buscamos atuar na pesquisa e na ação docente, isto é, nos incluindo na realidade a ser compreendida, com vistas a pensar as artes de fazer do professor como praticante cultural de nosso tempo e inventor diário do seu cotidiano.

Uma vez que nos fundamentamos numa epistemologia que cultiva a subjetividade enquanto valorização do sujeito individual e coletivo para compreender os sentidos que emergem das ações de praticantes no ciberativismo das ocupações estudantis e greve docente, consideramos relevante também o conceito de *negatricidade*. Noção criada por Ardoino (1998) para se referir à capacidade que os sujeitos têm de resistir ao serem submetidos a certos determinismos, interferindo com estratégias próprias capazes até de desestabilizar seu funcionamento.

Quaisquer que sejam os determinismos que condicionam e podem explicar seus modos de funcionamento, o ser humano tem em si (auto) um poder de negação, de contraestratégia que lhe dá, ao menos em parte, a inteligência desses determinismos e uma certa capacidade de a eles reagir, de a eles se adaptar e mesmo de os enfrentar ou de os transformar (negatricidade). (Ardoino, 2012, p.90)

[...] essa capacidade de negatricidade, por ser própria do vivo, não pode, jamais, ser totalmente eliminada de um processo científico que não queira se limitar unicamente aos comportamentos observáveis, mesmo “objetiváveis” ou às análises estatísticas. É necessário, também, levar em conta a dimensão do sujeito. (p.91)

Macedo (2011) ao destacar a postura crítica dos sujeitos em formação, nos remete a esse espírito de *negatricidade* na rejeição às sujeições que se requerem únicas, reforçando a ideia de que nunca haverá neutralidade em nenhuma prática humana. Como pesquisadores multirreferenciais precisamos buscar formas de lidar com a capacidade do praticante de exercer sua negatricidade, ressignificar e negociar sentidos ao *desjogar* o jogo que lhe é atribuído pelo outro (BARBOSA, 2012). De tal forma que nossas pesquisas não se sustentem na imposição e enquadramento desses praticantes e suas invenções. Mesmo porque o olhar epistemológico plural e, por tanto, complexo que a abordagem multirreferencial nos oferece não é opção, mas sim condição fundante do rigor com que criamos conhecimentos ao mesmo tempo que nos instituímos como sujeitos em processos onde o outro também se institui sujeito e autor.

Nesse movimento, vivenciar a ocupação estudantil e a greve de docentes do CPII como uma experiência formativa na cibercultura tem nos oportunizado o encontro com três pontos fundamentais da nossa formação, segundo Novoa (2004) e Pineau (1988): momentos de reflexões sobre nossos percursos pessoais e profissionais (*autoformação*); formar-nos na

relação com o outro (*heteroformação*) e na compreensão crítica dos sentidos que emergiram de nossas relações com as culturas, saberes, expressões artísticas e tecnologias presentes nesses movimentos (*ecoformação*).

Como minha implicação com a temática apresentada nesta tese vem de experiências vividas e observadas no cotidiano do colégio onde trabalho e suas relações com/na cibercultura, venho propor um diálogo epistemológico com a multirreferencialidade e a pesquisa nos/dos/com os cotidianos como fundamentais ao percurso desta pesquisa-formação por entender que sejam necessárias:

- uma reflexão crítica sobre a ciência, na perspectiva da articulação com a vida cotidiana, que dialogue com as ações do homem comum (CERTEAU, 2012);
- para além do hegemônico, a ida em busca do inédito, do imprevisível, presentes nas relações entre as múltiplas redes de conhecimento tecidas nas autorias dos praticantes;
- a compreensão da realidade como ela é, em ato e potência, saindo do “é isso” ou “é aquilo” para o “é isso, é aquilo e aquilo outro também”;
- a compreensão das lógicas do cotidiano escolar e do ciberativismo nele engendrado, fazendo parte desta mesma realidade estudada.

Enfim, assumimos nossas práticas científicas como atos de resistência à separação entre sujeito e objeto, à redução sempre possível do complexo ao elementar e à busca constante pela homogeneidade. Nesse contexto, pude aprender no GPDOC e nas disciplinas e encontros do doutorado possibilidades outras de fazer pesquisa numa perspectiva aberta, plural, heterogênea, complexa, em devir, porque é natural que a realidade seja assim, num caminhar que se faz em processo, com direito a imprevistos, invenções e noções que não são fixas.

4.2 A pesquisa-formação na cibercultura: método para refletir experiências docentes que inspiram nossos estudos

Partimos da ideia que o conhecimento a ser compreendido não deve ser visto de forma isolada, como um instrumento, mas sim como um sistema complexo considerado em sua ambiência. E temos investido na atuação simultânea (e imbricada) como pesquisadores e professores, nas

perspectivas da escola enquanto espaço de formação e da pesquisa-formação na cibercultura como método de formar e formar-nos, ensinando e fazendo pesquisa com e na ação (SANTOS, 2005; 2014; MACEDO, 2011). Dessa forma, não separamos a docência da pesquisa. Essa opção, que não é só minha, mas é do nosso grupo de pesquisas, o GPDOC, encontra inspiração em Freire (1996), cujo pensamento, fundante de nossas práticas científicas, nos diz que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar e, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. (idem, p.29)

A pesquisa-formação se fundamenta em outros métodos de pesquisa no campo da educação, que surgiram do interesse na conciliação entre pesquisa e experiências formativas, tais como a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2009; BARBIER, 1998, 2002). É uma metodologia que propõe uma intervenção direta e pensada do pesquisador no campo, com o duplo objetivo de produzir conhecimento, e, sobretudo, de propor ações transformadoras da realidade. Para mergulharmos na pesquisa-formação, abraçamos a ótica existencialista de BARBIER (2002), segundo a qual nessa metodologia o cotidiano não pode ser excluído do processo de compreender, em que se insiste na articulação com os conhecimentos e as criações dos praticantes envolvidos no contexto em estudo.

Fazer pesquisa-formação é, portanto, buscar formas de compreensão da realidade num constante movimento de interpretação das expressões que emergem nos/dos processos comunicativos entre os praticantes. Macedo (2006) em seus escritos contribui para a compreensão desse modo crítico de fazer ciência, inspirado na etnopesquisa, onde a verdade tem caráter provisório e relativo, fruto da observação atenta de tudo que possa ser comunicado, interpretado e assimilado. Nesse método, o docente-pesquisador, além de se perceber como praticante da sua própria pesquisa, precisa criar ambiências que permitam a aproximação (diálogo) máxima, horizontal e constante com os praticantes, estabelecendo uma relação de interdependência com o outro e com o contexto.

Em nossas pesquisas, além de nos inspirarmos nessas epistemologias das práticas, focamos especialmente no processo experiencial e formativo do docente-pesquisador. Não separamos o eu- pesquisador do pensamento e da ação docente, o que requer de nossas posturas uma autonomia em demanda; uma implicação capaz de desencadear autoria em nossas práticas e em nossos discursos (BARBIER, 2002). Reconhecemos, portanto, que somos essencialmente parte do próprio objeto estudado e trazemos em nossas bagagens

múltiplas experiências docentes vividas nas diversas redes educativas por onde transitamos. E uma ampla rede de saberes que se constitui em torno dessas experiências como molas propulsoras das nossas práticas de pesquisa.

Adotamos então um método experiencial, que nos conduz a reflexões com os sujeitos sobre a práxis. Não no sentido de somente propor ações transformadoras do mundo, mas numa concepção mais ampla e existencial, a qual, na lógica da multirreferencialidade, se preocupa em apreender o processo de transformação do praticante ao agir na transformação do mundo. Nóvoa (2001, p.4) afirma que “formadora é a reflexão sobre a experiência, ou a pesquisa sobre a experiência”. Enquanto Marie-Christini Josso, citada por Macedo (2010, p.21) é categórica ao afirmar que “a formação é experiencial ou então não é formação”.

Macedo (2015) também nos apresenta a experiência como centralidade para compreender a formação e inspirado em Larossa (2013) corrobora nosso entendimento da experiência como algo que nos toca, nos mobiliza, nunca nos deixando indiferentes às vivências que nos transformam. E, em complemento à noção de formação como experiencial de Josso, Macedo (2015, p. 64) afirma que “nesses termos, a pesquisa da/com a experiência ou se faz multirreferencial ou então não é experiencial. O puritanismo epistemológico inviabiliza esse tipo de investigação”.

Nesse movimento precisamos assumir nossa própria realidade escolar como objeto de pesquisa e estar abertos, entregues ao mergulho, sem boias, no contexto do estudo, lúcidos e conscientes de que cada experiência é singular e impossível de ser repetida, sendo uma “fonte inesgotável de sentido” (MACEDO, 2015, p.26). Porém, por si só ela não é formativa. Cabe ao pesquisador estar atento aos detalhes do cotidiano da pesquisa, registrando-os, bem como criando formas de, junto com os praticantes, refletir o que foi vivido.

Nesses termos, nosso método de estudo da escola é fortemente centrado na vida cotidiana e no reconhecimento das ações de resistência e artimanhas de sobrevivência (CERTEAU, 2012) de professores e alunos. Nossa imersão nos ativismos ciberneticamente mediados de greve e ocupação do Colégio Pedro II, pensada nos diálogos epistemológicos aqui abordados, tem nos revelado, até aqui, que é mais válido nos autorizarmos a viver situações de apreensão da escola como ela realmente é. Assim, teremos melhores chances de discorrer sobre suas potencialidades, bem como as de seus praticantes, que tantas críticas e ataques têm sofrido por parte do Governo, da imprensa e de movimentos como o Movimento Brasil Livre - MBL e o Escola sem Partido.

Ressaltamos também que como praticantes de pesquisas cotidianistas e multirreferenciais, defendemos a inviabilidade de pensar a educação sem considerar as

características do tempo em que se dá o estudo. O universo contemporâneo sobre o qual nos debruçamos é o da cibercultura, cujas especificidades espaçotemporais de mobilidade, ubiquidade e conexão generalizada afetam diretamente a vida em sociedade.

Assim, demarcamos o lugar do qual falamos, reforçando a concepção de Santos (2005, 2014), que atualizou o método da pesquisa-formação, comprovando a relevância de realizar estudos científicos imersos nas práticas do atual cenário cultural da sociedade em rede, ao criar a noção de ciberpesquisa-formação. Segundo a autora esse método foca na sintonia entre pesquisa e práticas docentes que invistam em processos de *ensinoaprendizagem* e de produção de *conhecimentossignificações* imersos neste universo cultural.

Ao longo de mais de uma década nosso grupo de pesquisas vem atualizando o método da pesquisa-formação com práticas desencadeadas na cibercultura. Na perspectiva da educação *on-line* como fenômeno cibercultural, para além das práticas massivas de EaD (SANTOS, 2005, 2014), sempre situando o docente como praticante cultural, cada estudo que desenvolvemos traz na contemporaneidade, compreensões de múltiplas experiências formativas vividas em escolas, universidades, museus, nas ruas e outros *espaçostempos* da interface cidade-ciberespaço. Santos (2014, p. 63) defende que a educação *on-line* é o “conjunto de ações de ensino-aprendizagem mediadas por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas, hipertextuais e em mobilidade”.

Fundamentados nesse conceito, ao longo desses anos, temos nos dedicado a compreender as criações dos professores e seus alunos situadas em fenômenos ciberculturais e mediadas por diversos usos de artefatos digitais em rede. Com eles, cocriamos os dispositivos e os achados de nossas pesquisas, a exemplo de práticas e noções como: ciberautorcidadão (RIBEIRO, 2015), uso de aplicativos na mobilidade, docência *on-line* (BARBOSA, 2018), seja em ambientes virtuais de aprendizagem, seja nas redes sociais na internet, digital storytelling (MADDALENA, 2018), cibervídeos (MARTINS, 2017), entre tantas outras propostas de se pensar com criticidade a formação docente na cibercultura. Ao longo desse caminho, buscamos constantemente formas de situar os professores como praticantes conscientes do seu protagonismo nas práticas coletivas de formação em que atuam.

Nesse ambiente cultural imerso na interconexão mundial de tecnologias digitais, todo sujeito pode ser um praticante cultural que aciona meios de cocriação, acesso, captura e modificação de conteúdos; disponibiliza informações em vez de só recebê-las; cria comunidades pautadas em interesses comuns que mobilizam e coletivizam saberes, negando a condição de mero espectador da mídia de massa. Assim, corroboramos a noção de que a

cibercultura é sobretudo um fenômeno humano, tal como alguns estudiosos da área afirmam, mediante os usos que fazemos dessas tecnologias. Rocha (2012, p.31) reforça essa ideia:

A cultura contemporânea mediada pelo digital em rede, cibercultura, traduz formas de se estar no ciberespaço e nas cidades, com suas técnicas, práticas, atitudes, navegações, mas principalmente com tudo aquilo que é do humano: valores e crenças, tanto quanto virtudes e errâncias. As expressões que estão no ciberespaço são expressões de nós mesmos, com todas as contradições presentes em nossa realidade. As tecnologias digitais em rede não são atores autônomos, separados da sociedade e da cultura na qual estão imersos, o ser humano não pode estar separado de seu ambiente material, por meio do qual atribui sentidos à sua vida cotidiana.

Nesse caminho, assumimos através do método da ciberpesquisa-formação o desafio da preocupação com a responsabilidade social de nossas pesquisas. Pois estamos num momento em que os usos (CERTEAU, 2012) das tecnologias digitais precisam ser compreendidos como processo cultural e não como artefato digital a ser subutilizado como ferramenta. Uma vez que nos preocupamos com a educação pública, voltamos nossas ações científicas para a compreensão da formação de ciberautorescidades (PEREIRA, 2015).

Somente criar com docentes e alunos um aplicativo ou game, por exemplo, não atende as nossas demandas de pesquisa e formação na cibercultura. É preciso estarmos atentos aos processos de subjetivação que emergem nessas ações mediadas pelos usos do digital em rede. Portanto, a dimensão cibercultural é para nós, mais que mero cenário de atuação. É um emaranhado complexo de práticas culturais plurais que afetam diretamente nossa postura metodológica e epistemológica.

Sobretudo em contextos de desmontes das universidades públicas e ataques à educação pública através da BNCC, do Escola sem Partido, das Reformas de Governo, entre outros, temos que assumir em nossos estudos um olhar responsável e atento para todo este cenário de crise. Lembrando que, tal como a multirreferencialidade nasceu num contexto de intensas mobilizações (maio de 68, em Paris), repleta de perspectivas emancipacionistas, assim como o próprio nascimento da cibercultura na década de 70, nós também precisamos resistir e lutar com nossas produções científicas.

Precisamos caminhar na pesquisa com o cuidado de não carregarmos o peso da cibercultura como a salvação para todos os problemas da educação (até porque não vai salvar e não foi criada para isso). Nem mesmo a educação tem a função de solucionar os problemas da sociedade. Nosso engajamento científico e docente precisa se situar na compreensão de atos educativos que tratem da formação, numa perspectiva emancipacionista, de ciberautorescidades (RIBEIRO, 2015).

Vivemos tempos de mudança na moralidade, na escrita, nas formas de nos comunicarmos, na cultura política. Desse caráter complexo e plural das relações engendradas na mediação dos atos humanos pelo digital em rede, aflora a necessidade de uma compreensão das invenções dos praticantes através de um diálogo multirreferenciado, que nos ajude a entender espaços plurais de docência, formação e pesquisa situados na cibercultura.

Compreender as práticas formativas que emergiram no ciberativismo da greve e ocupação do CPII, nos remete a reflexões profundas sobre o movimento, plasticidade e ubiquidade das redes no ciberespaço. Em tempos de escolas sem wi-fi e “sem partido”, atestamos o quão desafiante e instigante foi buscar na ciberpesquisa-formação, formas de tencionar as relações entre o vivido nesses movimentos e as habituais lógicas de funcionamento do colégio e da sociedade como um todo.

4.3 Questões éticas nas pesquisas cotidianistas e multirreferenciais em educação e cibercultura

Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessário uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos. A incerteza do conhecimento, que a ciência moderna sempre viu como limitação técnica destinada a sucessivas superações, transforma-se na chave do entendimento de um mundo que mais do que controlado tem de ser contemplado.

Boaventura de Sousa Santos, 2008

O conceito de Ética envolve, do ponto de vista da Filosofia, a reflexão sobre os conjuntos de valores morais e atitudes ideais na convivência humana. Para Fiorentini e Lorenzato (2009, p. 195) o foco da reflexão ética está centrado no respeito “à dignidade humana, o respeito mútuo, sobre a solidariedade, o diálogo (para superar desavenças ou conflitos), a justiça social e, sobretudo, sobre as consequências das ações humanas”.

No Brasil, as pesquisas que envolvem seres humanos precisam passar por uma revisão pelos Comitê de Ética em Pesquisa-Conselho Nacional de Ética e Pesquisa (CEP-CONEP),

vinculados ao Conselho Nacional de Saúde e regidos pela Resolução CNS nº 466-12. Assim, ainda que hajam vários CEP, desde 2012 todo registro de pesquisas com seres humanos acontece numa base nacional e unificada: a Plataforma Brasil.

Na área de Educação, o debate sobre a questão ética é vigente e tem sido frequente nos mais importantes eventos da área, a exemplo das reuniões da ANPED – Associação Nacional de Pós- graduação e Pesquisa em Educação. Uma situação que tem aquecido os debates e reflexões acerca da ética em pesquisas nas áreas humanas e sociais é exatamente esse caráter único de registro e acompanhamento. Os motivos que conduzem ao debate são diversos e variam de acordo com a especificidade de cada programa ou estudo em desenvolvimento. Mas podemos elencar alguns aqui.

Começamos pela concepção de ética para além do cumprimento de regras únicas e iguais para todas as pesquisas e do preenchimento de formulários, cujas identificações de áreas nem a própria plataforma consegue acompanhar. Sequer menciona o nome das áreas de conhecimento que não sejam da saúde, conforme vemos na imagem (17). No caso da Educação, nos resta o “outras” dentre as opções de identificação.

Imagem 17 - Tela de cadastro na Plataforma Brasil

The image shows a web form for registration on the Plataforma Brasil. At the top, there is a header with the logo of the Ministério da Saúde and the Plataforma Brasil logo. Below the header, there is a dropdown menu for selecting a research area. The menu is open, showing a list of options including: REPRODUÇÃO ANIMAL, REPRODUÇÃO HUMANA, REUMATOLOGIA, SAÚDE COLETIVA, SAÚDE DA FAMÍLIA, SAÚDE PÚBLICA, SAÚDE PÚBLICA E/OU ESCOLAR, SEXOLOGIA HUMANA, TECNOLOGIA DE PRODUTOS DE ORIGEM ANIMAL, TERAPIA INTENSIVA, TERAPIAS NAT/TRAD E COMPL/NÃO CONVENCIONAIS, TISILOGIA, TOXICOLOGIA AMBIENTAL, TOXICOLOGIA CLÍNICA, TOXICOLOGIA DE ALIMENTOS, TOXICOLOGIA DESPORTIVA, TOXICOLOGIA FARMACÉUTICA, TOXICOLOGIA FORENSE, TOXICOLOGIA OCUPACIONAL, TOXICOLOGIA VETERINÁRIA, TRABALHO, TRAUMATO-ORTOPEDIA, and TEC. ANALÍTICAS (INSP. SEG., ESPECT. RÁIOX, CROM. GÁS). The 'OUTROS' option is selected and highlighted in blue. To the right of the dropdown menu, there is a text input field labeled '* Outros:' with the word 'EDUCAÇÃO' entered. Below the dropdown menu, there is a field for 'Currículo Lattes:' with an example URL: 'ex: http://lattes.cnpq.br/5900345265779424'. At the bottom of the form, there are two buttons: 'Voltar' on the left and 'Avançar' on the right. The page number '2' is visible in the bottom center.

Print do site Plataforma Brasil, criado pela autora, em fevereiro de 2019

Uma outra questão é a pluralidade de temas, fenômenos, epistemologias e métodos de estudos possíveis na área de Educação. As pesquisas são complexas, dinâmicas e abordam situações que não se repetem; geralmente envolvem diversos sujeitos e portanto fica difícil

prever todos as situações que permeiam a ética. Sobre isso Fiorentini e Lorenzato (2009, p.204) afirmam que:

Embora possa existir uma deontologia que defina normas e princípios éticos a serem seguidos, sempre é possível encontrar situações ou casos que não são contemplados por essa deontologia. Esses casos exigirão do pesquisador reflexão e a assunção de uma consciência ética que se pautem não só pelo permitido e pelo legítimo, mas, sobretudo, por princípios humano-políticos mais amplos.

Pereira (2015, p. 54) pondera que “não há um único modo de fazer ciência e talvez esta afirmação bastasse para se entender que não há um único modo de pensar a ética no fazer científico”. Dos diálogos com estas assertivas, destacamos a necessidade de uma reflexão e posicionamento crítico das comunidades acadêmicas e do próprio pesquisador no tangente ao cenário que nos mostra uma certa disputa pelo status de referência normativa única (a exemplo das resoluções do Ministério da Saúde) em detrimento à diversidade dos estudos que envolvem os seres humanos e suas formações.

Apontamos também a importância do cuidado que se deve ter em não cercear o caráter construtivo da ciência ao adotar normativas totalitárias que nos conduzam à prática de experiências com seres humanos como se fossem cobaias de laboratório. Isso exige do pesquisador a ação de constantemente pensar respostas para perguntas do tipo: O que é ciência? Para que pesquiso? Como pesquiso? De que forma farei a divulgação dos achados?

É consensual entre importantes cientistas e grupos de pesquisas a ideia de que em pesquisas educacionais não há neutralidade. E que, portanto, reflexões críticas como essas denotam uma postura ética e engajada do pesquisador não somente com respaldos para suas escolhas metodológicas como quem deseja somente “salvar sua própria pele”, mas sobretudo com o bem-estar dos praticantes.

Chamamos atenção para uma dimensão mais política da ética, e portanto, mais humana. Envolvida com perspectivas outras, tais como dignidade humana, respeito mútuo, formação de cidadania, justiça social e da ciência a serviço da vida coletiva. E na prática, com preocupações sobre o direito dos praticantes, os cuidados com a preservação de suas identidades, com a fidedignidade de informações e as formas como a pesquisa poderá afetar suas vidas.

Uma outra dimensão relevante é a contextual. É necessária a compreensão de que as considerações éticas de uma pesquisa precisam estar em sintonia com as peculiaridades do contexto e do tempo em que acontecem. Seria ingênuo e arriscado acreditar que as considerações éticas de hoje são as mesmas de épocas passadas ou serão as mesmas daqui a 20 anos, por exemplo. Corroboramos a afirmação de Fiorentini e Lorenzato (2009, p. 2) para

quem “isso acontece porque os valores e costumes são produzidos historicamente e acompanham os movimentos sociais e culturais da humanidade”.

Cientes de não termos condições de esgotar esta temática aqui, apontamos ao longo deste capítulo os caminhos epistemológicos e metodológicos que temos percorrido em mais de dez anos de pesquisas no GPDOC do ProPEd (Programa de Pós-graduação em Educação) da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Caminhos estes que para nós são posicionamentos político e ético no âmbito de nossas práticas científicas, nas quais optamos por subverter as normas instituídas por critérios únicos de avaliação das pesquisas.

Lidar com seres humanos é lidar com normas, mas é também lidar com contradições e com o caos, próprios da realidade e do ser. Compreender o mundo, o outro e a nós mesmos nos conduz a caminhos que nem sempre cabem em normas éticas pré-estabelecidas. É preciso ter o cuidado para não mascarar a realidade a fim de atender uma determinada regulamentação para parecer ético.

Não estamos aqui afirmando que as normas vigentes não servem ou são inadequadas. Acreditamos que também seja papel da ciência a problematização de si mesma e o prezar pela diversidade epistemológica. Nosso alerta é para a necessidade de criação e constante discussão de normas mais específicas e em sintonia com as pesquisas humanas e sociais.

O modelo de racionalidade que sustenta a ciência moderna se constitui de um rigor situado na rigidez, disjunção e neutralidade do pesquisador, impedido de se misturar à realidade que pretende quantificar, explicar, comprovar. Nele, busca-se uma distância científica do objeto de estudo como uma espécie de álibi que a ciência moderna classifica como ação ética do pesquisador.

Historicamente, esse gesto continua perfazendo a organização ideológica praticada por alguns grupos científicos. Nesses círculos são implantadas ações de pesquisa ditas neutras, o que acreditamos ser uma iniciativa que despolitiza o ato científico. Porém, corroboramos a noção de que é preciso problematizar a ciência e assim, refletir nossas práticas rumo a superação de posturas de pesquisadores supostamente neutros.

Nossa ética se faz ao reconhecermos que além de pesquisadores, somos também sujeitos e que os sujeitos não são meros informantes, mas criadores dos sentidos que nos permitem compreender o fenômeno em estudo. Em outras palavras, o pesquisador, ao assumir um posicionamento metodológico e epistemológico, assume também uma postura política, reflexiva e, portanto, ética. O que é posto em prática é um saber implicado, que nega a neutralidade.

Segundo Morin (2011, p.86) “a ética da compreensão é a arte de viver que nos demanda, em primeiro lugar, compreender de modo desinteressado”. Em seguida, essa ética nos conduz a práticas para além da explicação, que por si só é insuficiente para a compreensão humana.

Para tanto, escolhemos assumir uma postura epistemológica outra. Com rigor, mas um rigor outro. De tal forma que pesquisador e os praticantes culturais, com suas ações e invenções cotidianas, possuam uma relevância horizontal para o desenvolvimento da pesquisa. Não se trata portanto de tentar explicar uma realidade ao observá-la de longe, mas sim de se autorizar viver essa realidade para buscar compreendê-la na interação com os praticantes.

Em contextos de intensa desestabilização da educação pública brasileira, a discussão sobre a ética nas pesquisas educacionais nos revela que nossos estudos, para além de um lugar de busca por conhecimento e divulgação de resultados, também funcionam como trincheiras de resistência e luta por uma educação pública de qualidade. Daí a importância do pesquisador assumir a responsabilidade pelo que escreve. E isso não se faz somente preenchendo formulários ou declarações, mas sim segundo a lógica da ética responsiva (PEREIRA, 2015), em que se reflete criticamente o que se faz e o que se publica.

Em outras palavras, o pesquisador, ao assumir um posicionamento metodológico e epistemológico, assume também uma postura política, reflexiva e, portanto, ética. O que é posto em prática é um saber implicado, que nega a neutralidade. Quando escrevemos e publicamos uma pesquisa em educação implicada com questões éticas, expomos o que se diz sobre o mundo, o que se diz sobre o outro e o que dizemos de nós mesmos ao narrarmos o processo de desenvolvimento do estudo. Eis então mais um motivo que ampara a luta das Ciências humanas e sociais por um sistema de revisão ética fora da área específica da saúde.

Assim, entendemos que o pesquisador é autor e é sujeito. Não é neutro e no caminhar se permite escutar o outro (praticante), estabelecendo com ele uma relação horizontal de alteridade.

Buscamos então criar ambiências formativas onde seja possível formar e formar-se na relação dialógica pautada na escuta do outro. E nessas ambiências, produzimos dados em coautoria com os praticantes como no movimento *Ecce femina* (ALVES, 2008). As narrativas e imagens que nelas emergem são rastros culturais importantes para a pesquisa.

Recorremos aqui às colocações de Spink et al. (2014) que nos fala sobre a ética na pesquisa cotidianista como um processo relacional, que se dá ao longo da pesquisa e cujo caminho é socialmente “construído, negociado, (re)significado por diferentes vozes” (p.43). A

responsabilidade pelo que se diz, escreve e publica sobre o estudo permanece sob o status do pesquisador, mas a autoria é descentralizada e se faz em colaboração com os praticantes culturais. Por isso optamos por uma relação horizontal e transparente com os praticantes. Por exemplo, não fantasiamos seus nomes em nossos textos e negociamos o uso autorizado (ver declaração em anexo) de suas narrativas e imagens.

Geralmente muitas dessas narrativas são criadas nas redes sociais digitais, tal como ocorreu no ciberativismo aqui estudado. Nesses casos, devido a participação de muitos praticantes, fica difícil conseguirmos autorização de cada um deles. Em redes sociais como o Facebook, nos apoiamos na opção de uso de narrativas e imagens postadas em páginas ou grupos configurados pelos próprios usuários como “abertos ao público”. Em caso de grupos fechados, tentamos negociar com o praticante esses usos e, se for o caso, só utilizamos mediante sua autorização prévia e por escrito. Seja em qual caso for, sempre informamos os praticantes de nossas intencionalidades de pesquisa.

Não queremos aqui impor uma outra verdade para as práticas científicas. Tudo isso que afirmamos é epistemologia e método. Jeito de pesquisar e fazer ciência. Para uns é bom, para outros talvez não sirva. Para nós é epistemologia e posicionamento político de um pesquisador GPDOC. Para mim, tem sido uma lição de formação experiencial para a vida de docente-pesquisadora.

Terminamos então assumindo nossas pesquisas e os *conhecimentossignificações* que produzimos como formas de resistência à ações como Base Nacional Curricular Comum – BNCC, Homeschooling, Projeto Escola Sem Partido e a exposição a algoritmos inteligentes que são cada vez mais usados para controlar nossas ações e pensamentos. São ações de cunho mercadológico e político que vêm se instaurando no Brasil desde a destituição da Presidente Dilma Roussef em 2016 e que tentam desconstruir importantes e históricas conquistas na área da educação. Nosso compromisso ético está em desenvolver pesquisas implicadas com os processos formativos dos praticantes ao resistirem a este cenário de crise.

4.4 A pesquisa em ato: sobre o campo e os dispositivos acionados como atos de currículo na cibercultura

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem de voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros.

Rubem Alves

Esta ciberpesquisa-formação tem como campo e contexto a instituição de ensino onde trabalho como docente de Informática Educativa: o Colégio Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro e os movimentos de greve docente e ocupação de 2016. Criado em 1837, o colégio surgiu como um marco da educação brasileira e teve seus primeiros anos de existência galgados na transição entre dois grandes momentos da história do nosso país: o tempo imperial e o surgimento da República. Sendo um dos três colégios mais antigos em atividade no país, sua história se confunde, portanto, com a própria história do Brasil. E até hoje o CPEI tem sido palco para muitos acontecimentos mobilizadores não só dos sujeitos de sua comunidade, mas da sociedade brasileira como um todo.

Desde 2012 o Colégio integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e atualmente é reconhecido como um Centro de Referência Nacional em Educação Básica. Sua estrutura se constitui de um complexo escolar de grande porte, composto por 14 *campi* e um Centro de Referência em Educação Infantil, distribuídos em 6 bairros da cidade do Rio de Janeiro (Realengo, Engenho Novo, Tijuca, Centro, São Cristóvão e Humaitá) e nos municípios de Caxias e Niterói. Dão vida ao cotidiano desses campi cerca de 13.000 mil alunos e 2.500 servidores, entre docentes e técnicos. Ao longo de seus 180 anos, o Colégio Pedro II nos contempla com um perfil institucional diverso, onde muitos voos têm sido encorajados. Onde também muitas dificuldades têm sido enfrentadas.

O Colégio Pedro II já foi palco para o Movimento Estudantil Brasileiro durante os anos da ditadura militar (imagem 18). Foram tempos de “educação golpeada” (HAUER, 2007), onde os estudantes reivindicavam maior participação nas decisões educacionais, melhores condições de *ensinoaprendizagem* e maior igualdade social.

Imagem 18 - os primeiros movimentos de estudantes do Colégio Pedro II



Fonte: site oficial do Colégio.

Sua história mais recente tem sido marcada por diversas práticas pedagógicas relevantes para a educação brasileira, as quais têm rendido premiações a estudantes e professores em eventos nacionais e internacionais e excelentes desempenhos em avaliações do MEC, como a prova Brasil³¹. Em contracorrente, por diversos ataques, sobretudo aos docentes, por parte de movimentos como o MBL e o Escola Sem partido. Narrado em documento oficial, o Projeto Político- Pedagógico, está o principal objetivo do Colégio, em sintonia com a LDB 9.394/96, a saber:

Formar cidadãos críticos, eticamente orientados para o respeito às identidades, politicamente comprometidos com a igualdade, esteticamente sensíveis à diversidade, dotados de competências e de valores capazes de mobilizá-los para a intervenção responsável na sociedade (p. 70).

4.4.1 Dispositivos de luta, resistência e pesquisa-formação

Primeiramente, tornamos a enfatizar, na pesquisa-formação libertadora e crítica, multirreferencial e cotidianista, não coletamos dados, mas sim narramos/descrevemos e

³¹ Nota pública do Colégio Pedro II sobre seu desempenho na Prova Brasil de 2019: disponível em <http://www.cp2.g12.br/blog/saocristovao2/2019/02/04/nota-publica-no-012019-desempenho-do-cpii-na-prova-brasil/>. Acesso em abril de 2019.

compreendemos as compreensões, com um rigor outro. Em nossas pesquisas, as invenções cotidianas dos praticantes, tal como as criações intencionais e implicadas do pesquisador, são meios reveladores dessas compreensões.

Nos inspiramos no movimento da pesquisa nos/dos/com os cotidianos que Alves (2019), ao inspirar-se em Deleuze, nomeia “criar nossos personagens conceituais”. Esse movimento foi anunciado pela autora em 2008 como “beber em todas as fontes”. Ao longo desse período, seu grupo de pesquisas desenvolveu diversos estudos nos quais as conversas com Deleuze e Guattari estão fortemente presentes. Foi nessas conversas que os pesquisadores perceberam que o essencial nos processos de reflexão não era buscar ou descobrir fontes preexistentes, como se estas já estivessem à espera do pesquisador. O que de fato precisamos fazer é criar nossos próprios intercessores.

Nesse novo entendimento sobre a pesquisa nos/dos/com os cotidianos, assumimos que interferimos, tal como todo pesquisador, nas escolhas que fazemos, desde os temas que estudamos, até processos nos quais produzimos os dados da pesquisa. Dado para nós, portanto, não é o que está “dado”, mas são as diversas táticas (CERTEAU, 2012) ou etnométodos (MACEDO, 2006) pelos quais construímos os processos formativos, em coautoria com os praticantes das pesquisas. Embebidos de sentidos, esses *saberes-fazer* nos ajudam a compreender a realidade, em ato, isto é, fazendo-se.

Cabe a nós pesquisadores a difícil empreitada de nos disponibilizarmos aos prazeres e riscos do mergulho no campo em que pesquisamos; da suspensão de nossos juízos de valores, nos autorizando ao deslocamento rumo a compreensão de mundo nas intensas relações com o outro. Acreditamos ser possível compreender os sentidos que os praticantes produzem e que marcam suas invenções, a partir do momento em que, junto com eles, reconhecemos tais ações e as refletimos como atos transformadores do mundo e de nós mesmos.

Para tanto, é necessário que tenhamos atenção e sensibilidade às diversas narrativas e formas que os praticantes usam para fazer e contar as histórias. Nossa ética está no respeito às múltiplas maneiras de ver e narrar o vivido durante a ocupação e greve do CPIO que os praticantes inventaram e reinventaram no cotidiano desse ciberativismo. Nesse sentido, nosso esforço foi de criar uma tessitura metodológica capaz de superar os perigos e vícios herdados da ciência moderna, que muitas vezes levam o pesquisador a criar uma história única. Corroboramos a assertiva de Chimamanda Adichie (2017, p. 26): “a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos”.

Diante da complexidade e diversidade de linguagens através das quais expressamos nossas artes de fazer nas diferentes redes educativas em que transitamos e nos formamos, são necessárias também diferentes formas de registrar e compreender os fenômenos que emergem nas múltiplas relações culturais que nessas redes são criadas e re-criadas. Em nossas pesquisas cocriamos com os praticantes o que chamamos de dispositivos. Macedo (2011) concebe dispositivo não apenas como um instrumento, mas uma escolha ancorada em epistemologias, políticas e éticas que todo conhecimento formativo configura. No GPDOC nos inspiramos em Ardoino (2003) e chamamos dispositivos todos os recursos, materiais ou não, através dos quais os praticantes expressam as noções das quais o pesquisador necessita para compreender os fenômenos estudados.

São portanto, meios de compreensão da realidade que podem ser acionados tanto pelo pesquisador, quanto pelos praticantes ou por ambos, em coautoria. Enquanto pesquisadores, precisamos estar atentos às ações dos praticantes e, principalmente, perceber os sentidos que dão vida às experiências por eles vividas. Todo esse movimento se dá na tessitura entre as teorias nas quais nos inspiramos e seus tensionamentos a partir da empiria na qual estamos envolvidos (MACEDO, 2013). Nosso rigor se faz então na validação dessas experiências como formativas, porque afetam as pessoas e os contextos em que ocorrem.

Nesse caminho, na ciberpesquisa-formação criamos em coautoria com os praticantes os dispositivos como: diários de campo, rodas de conversa, páginas ou grupos nas redes sociais, entre outros. Ressaltamos que há uma grande diferença entre instrumentos e dispositivos. O primeiro, é da dimensão do “algo pronto”, geralmente selecionado a priori e externo ao sujeito. O dispositivo (ARDOINO, 1998), na abordagem multirreferencial, é dotado de uma dimensão criativa, em função de nossa implicação na pesquisa.

Assim, a autoria de nossos estudos também se faz nessas invenções. Nestes termos, o ciberativismo praticado nos movimentos de greve docente e ocupação estudantil do CPII nos levou ao encontro com múltiplas “ciberinvenções” dos praticantes, tais como aplicativos, páginas em redes sociais na internet e movimentos materializados nos usos de *hashtags*³². Tal como há os dispositivos que foram criados por mim, como ação intencional engendrada no ato e contexto da pesquisa.

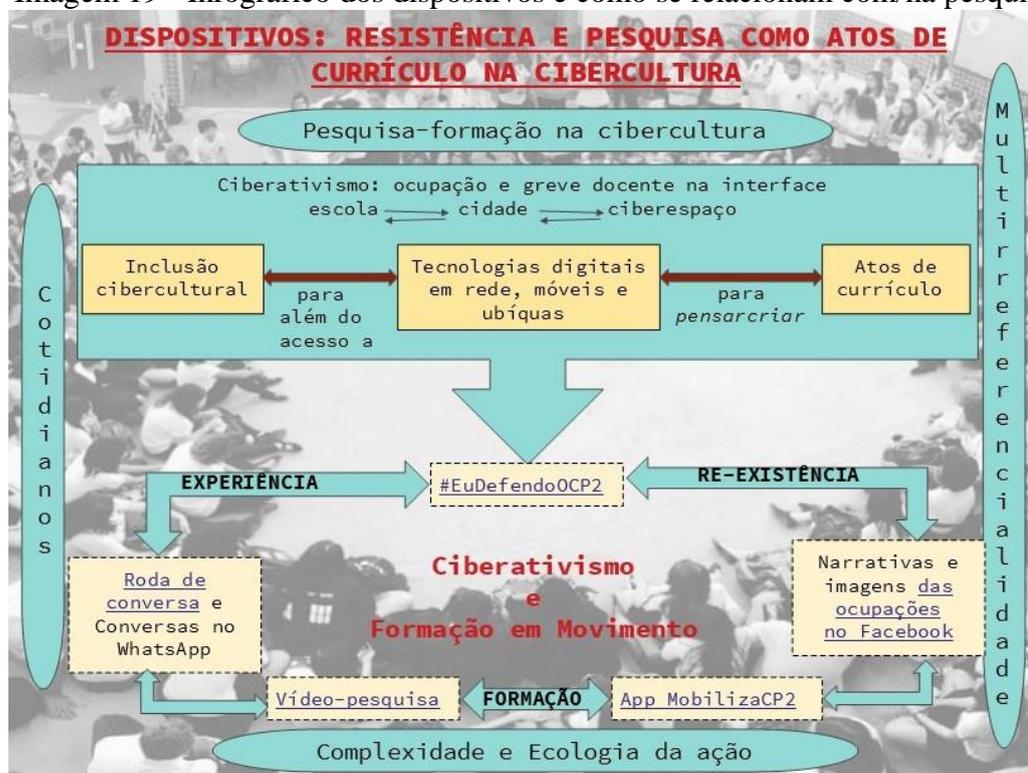
Isso aconteceu porque a intenção de pesquisar esse fenômeno surgiu durante minha experiência no ciberativismo. Alguns dos dispositivos já existiam antes mesmo da concepção

³² São termos associados a um assunto, movimento ou informação, criados por usuários de aplicativos como Twitter, Facebook e Instagram, que desejam indexá-los explicitamente nesses aplicativos. São compostos por palavras ou expressões chaves antecedidas pelo símbolo cerquilha (#).

do objeto de estudo desta tese, pois são próprios do cotidiano dos movimentos que aqui busco compreender. São de autoria dos praticantes (professores e alunos do Colégio Pedro II): o movimento #EuDefendoOCP2; o aplicativo MobilizaCP2 e as páginas das ocupações no *Facebook*, a saber: OcupEN, OcupaReal CP2 e OcupaHumaita. De minha autoria, tem os dispositivos que emergiram das intencionalidades de pesquisa: conversas com os praticantes (roda de conversa e via *whatsapp*) e o vídeo-pesquisa- formação.

No infográfico a seguir (imagem 19), apresento todos esses dispositivos e a forma como se relacionam com/na pesquisa, suas epistemologias e seus achados. Em seguida, narro cada uma dessas invenções e o seu potencial para este estudo.

Imagem 19 - Infográfico dos dispositivos e como se relacionam com/na pesquisa



Fonte: criado pela pesquisadora

4.4.1.1 O movimento #EuDefendoOCP2

Discussões sobre a retirada da identificação de gênero do uniforme escolar (ver Portaria nº 2.449/2016 no site oficial do Colégio) foram motivos de manifestações de ódio e repúdio ao Colégio Pedro II e a seus docentes. Imagens e narrativas emergiram nas redes sociais e se estenderam a diversas manifestações ocorridas pela cidade do Rio de Janeiro. A narrativa a seguir é da Professora Carol, criadora do movimento EuDefendoOCP2.

Eu já vinha acompanhando todo o processo de difamação que o colégio vinha passando. No campus onde eu trabalho, que São Cristóvão 1, esse movimento das mães pelo Escola sem Partido estava bastante forte e se acirrou bastante com a publicação da portaria que extinguiu o uniforme binário. Esse foi aliás o ápice da fase de difamação que a escola passou, na minha percepção. Então: eu já tenho acompanhado em função da minha militância na Associação de Docentes, como diretora, enfim, como militante que já fui mesmo quando não era da diretoria. Mas o fato de estar na diretoria, nos implica num engajamento ainda maior, em estar acompanhando mais de perto, em estar fazendo notas sobre a situação, enfim... A conjuntura também favoreceu esse movimento todo de ataques contra o colégio, em que um grupo conservador se sentiu bastante a vontade para fazer determinados tipos de colocação à escola e a um movimento bastante forte de cunho religioso, homofóbico, misógino, enfim... no campus isso foi bastante forte. A gente recebeu bastante ataque dos pais. Eles estavam muito indignados, confundindo muitas coisas, achando que no ensino fundamental a gente ia ensinar menino a ser menina. Eles chegaram a passar abaixo-assinado com o argumento de “olha! Assina aqui pra poder tirar esse reitor que está querendo ensinar nosso menino a virar menina”. Enfim, eu já não aguentava mais! Fazia parte como mãe de grupos de responsáveis de vários campi. Chegou uma hora que eu não suportei mais. Que eu vi que era a vitória da desinformação de alguma forma. Eles estavam conseguindo desinformar. Um movimento articulado, bastante conservadores, ligados a movimentos de extrema direita, o MBL, o Vai pra Rua, enfim. Que se dizem apartidários, mas que a gente já identificou que têm um financiamento bem forte dos partidos de direita. Eu já estava farta disso! Não aguentava mais ver determinados tipos de argumentos contra um trabalho que a gente faz comprometido com a formação de sujeitos críticos, com uma educação estética... Saí do grupo de responsáveis e logo em seguida veio o EuDefendoOCP2. O limite disso tudo foi a publicação de contracheque de servidores. Muitos servidores que sequer estavam em frente de nenhum movimento de greve ou paralisação. Pais e mães foram no Portal da Transparência e printaram os contracheques e aquilo me deu engulhos. Eu fui quase que convocada, evocada a me manifestar. Saí de todos esses grupos e uma forma que eu encontrei de desabafar nas redes sociais foi falando desse trabalho que estava sofrendo ataque, e aí eu coloquei a hashtag EudefendoCP2. Uma outra professora, a Angélica, comentou a minha publicação e a gente imediatamente teve a ideia de fazer um trabalho que a gente faz muito com as crianças, com os pais, que é resgate de memórias, de trazer a luz e iluminar aquilo que a escola faz de bom, que tem de qualidade, aquilo que a escola tem que mobilize a nossa defesa a todos esses ataques que ela estava vivendo. Que são as histórias das pessoas nessa instituição. E com isso, a gente começou. (Professora Carol, criadora do movimento EuDefendoOCP2)

Percebemos na narrativa da docente seu engajamento político e sua implicação com a educação pública de qualidade, laica e para todos, expressa, sobretudo, na sua indignação com o cenário de depreciação e difamação do trabalho dos docentes do colégio onde atua. Condições estas amplamente praticadas por pais de alunos e por movimentos como o MBL, apoiador do Projeto Escola Sem Partido, em manifestações diversas onde o bordão “meus filhos, minhas regras” era usado para entoar os protestos.

A fala de Carol nos remete às noções de indignação e esperança em Paulo Freire. Ou seja, sua revolta foi mais que mera reação aos ataques proferidos. Percebemos em sua narrativa quanto a docente se viu tocada, indignada. Indignação esta que se tornou combustível para a ação reflexiva e criativa da docente, que, esperançosa, buscou astúcias de combate às injustiças. Vê-se sua esperança e indignação como um forte estímulo à criação de

saberesfazeres transformadores de si e do mundo que a ela se apresentava opressivo e injusto. Não que sua intenção fosse resolver a situação, pois não é este o peso que ela se propõe a carregar. Mas, vemos um exemplo genuíno de autorização da docente, implicada e disposta a superar a inércia que muitas vezes nos paralisa em momentos de desesperança.

Nos remete também à noção de práticas em Certeau (2012), segundo a qual devemos reconhecer a experiência do outro: aquele que não podemos considerar idiota e cujos atos cotidianos estão no cerne da cultura e da constituição do social. Até que ponto os docentes dos Colégio Pedro II foram “idiotizados” por movimentos conservadores que tentaram (e até hoje tentam) desmoralizar o trabalho desenvolvido por esses profissionais? Em meio à tensão e praticando a negatividade (ARDOINO, 1998), Carol exerce a autorização de si na criação de táticas que desfazem o jogo imposto pelo outro. E ao fazê-lo na mediação do digital em rede, leva consigo muitos outros praticantes do movimento de amor e defesa da instituição.

Assim, em resposta ao determinismo opressivo manifestado por pais e grupos conservadores incapazes de compreender o comprometimento do colégio com a diversidade e o respeito às diferenças, Carol, professora do Ensino Fundamental I, criou em meados do ano 2016 uma página no *Facebook* chamada EuDefendoOCP2 (imagem 20) e mobilizou, em menos de dois dias, mais de cinco mil narrativas/declarações de amor ao Colégio. Sobre essa rede social, Amante (2014, p. 40) afirmar que:

O Facebook permite a autoexpressão através do perfil, ao mesmo tempo em que favorece múltiplas oportunidades para compartilhar informações sobre a própria cultura, gostos, redes de amizade, filiação política, e outros aspectos que contribuem para a construção quer da identidade, quer das relações com os outros, desempenhando um papel importante em manter e desenvolver o capital social, podendo ainda ter reflexos nos contextos educacionais, independentemente da utilização específica destas ferramentas como espaços de aprendizagem formal.

A página soou como um grito de Carol, um desabafo, diante do sufocamento causado, segundo ela própria denomina, pela “vitória da desinformação”. O colégio que deveria ser visto como um lugar de referência para a formação laica, cidadã e comprometida com a diversidade, estava sendo acusado de destruir esse processo ao “ensinar” meninos a se vestirem como meninas. A intenção ao disparar o movimento EuDefendoOCP2 no *Facebook* foi disponibilizar um espaço de grande alcance, onde as pessoas pudessem narrar histórias de amor ao colégio.

Imagem 20 - Página do movimento EuDefendoOCp2



Fonte: <https://www.facebook.com>

Nos estudos de nosso grupo de pesquisas, temos identificado diversos usos das redes sociais digitais, a saber: expressar-se; gerenciar tarefas de pesquisa como diário de campo; praticar a formação de formadores; como instrumento de ativismos estudantil e docente, entre outros. São ações que afetam os contextos educacionais e por vezes impulsionam o surgimento de nossos dispositivos de pesquisa, independente do uso (ou não) dessas redes para fins específicos e formais de *aprendizagemensino*.

A página se tornou um amplo *espaçotempo* de criação de subjetividades expressas em narrativas de si e no encontro com as narrativas do outro. Foram surgindo postagens de amor ao CP2 em diversas linguagens (textos, vídeos, imagens, gifs, sons), em prol de um objetivo comum (a defesa da instituição) e que acabaram fomentando a organização de outros eventos, que começaram na página criada por Carol, mas que se expandiram para atos em diferentes espaços da cidade.

Como foi por exemplo o primeiro “Abraço ao Colégio Pedro II”, ocorrido no Campus Centro, em novembro de 2016, em que servidores e seus familiares, alunos, ex alunos e seus responsáveis deram as mãos para contornar o campus, num simbólico abraço (imagem 21). Estive presente nesse ato e levei meu filho, um adolescente de 11 anos e estudante do Colégio Militar do Rio de Janeiro na época. Estava decidida a viver essa experiência e queria compartilhar com meu filho uma realidade que dificilmente ele vivenciaria no colégio onde estudava.

Imagem 21 - abraço coletivo organizado por membros da página #EuDefendoOCP2



Fonte: acervo da pesquisadora

Eu já havia inaugurado meu envolvimento com o movimento em defesa ao CPII nas conversas no campus onde eu trabalhava, nas redes sociais, nas diversas redes educativas por onde eu transitava. Mas o ato do abraço foi minha primeira participação em um ativismo na rua como espaço físico socialmente vivenciado. A sensação foi um misto de liberdade, empoderamento e coragem, alimentadas na coletividade.

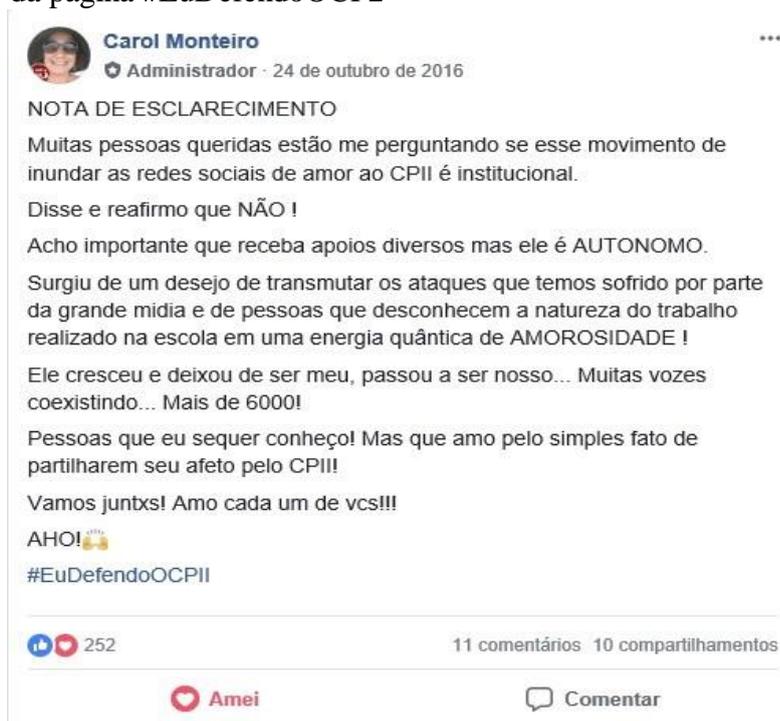
De braços dados e erguidos, compomos uma corrente humana, cujo início e fim a imagem não foi capaz de captar, fazíamos a “ôla” e gritávamos: “eu defendo o CPII”; “não vai ter golpe, vai ter luta”; “a nossa luta unificou, é estudante, responsável e servidor”. A imagem 18 é um registro do entusiasmo e do desejo de estarmos juntos nesse movimento. O campus já estava ocupado pelos estudantes e, especialmente naquele dia, foi a nossa vez (docentes, servidores, pais e alunos) de vestir a camiseta com a hashtag #EuDefendoOCPII, ocupar as calçadas do centro da cidade e entoar o grito coletivo em defesa da educação. Fosse no *facebook*, fosse nas ruas ou na escola, experienciamos uma nova ecologia da ação ciberativista em tempos de cibercultura.

Algo que percebi foi a ubiquidade pulsando no ativismo. Enquanto o abraço acontecia, diferentes registros foram gerados e disponibilizados em tempo real na página *EuDefendoOCP2*, nas nossas páginas pessoais, disparando novas narrativas, num diálogo cibercultural constante e interativo. Nos movimentávamos ao redor do campus Centro e ao mesmo tempo ocupávamos os noticiários de rádio e TV, o *facebook* e o *whatsapp* com nossos registros: transmissões em tempo real, fotos, vídeos, textos. A intenção era levar de alguma forma aquela ação coletiva em defesa da educação pública ao alcance do maior número de pessoas possível. E nesse ponto, sabemos que as tecnologias digitais são um diferencial.

Refletindo a dimensão cibercultural do ativismo, destacamos na imagem (22) a seguir a narrativa da professora Carol, em que emerge a potência do espírito colaborativo,

engendrado na conexão generalizada e na liberação do polo da emissão (LEMOS, 2004). Consciente ou não desses princípios ciberculturais, a praticante reconhece a colaboração e coautoria pulsantes no movimento por ela criado, praticado e pensado e passa a dividir conosco, os praticantes outros, a responsabilidade pelo fenômeno que se tornou a campanha em defesa do colégio na interface escola-cidade-ciberespaço.

Imagem 22 - nota de esclarecimento emitida pela criadora da página #EuDefendoOCP2



Fonte: www.facebook.com

Esse ato até hoje tem gerado reflexões e mobilizações no Colégio Pedro II, chegando a habitar de camisetas às assembleias docentes, reuniões no colégio e mobilizações em defesa da educação pública brasileira. Pois, ainda que três anos tenham passado, desde que a *hashtag* foi criada, continuamos testemunhando um cenário de crise na educação pública que só se agrava. Estamos em 2019 e recentemente o movimento #EuDefendoOCP2 tomou novo fôlego tão logo o Ministério da Educação anunciou um bloqueio no orçamento de mais de 30% que atingiria as Universidades e Institutos Federais. Segundo o Ministro, “práticas de balbúrdias” nessas instituições seria o motivo para o bloqueio. O anúncio gerou forte indignação em educadores e estudantes brasileiros, que voltaram às redes sociais e às ruas num ato nacional em defesa da educação pública e contra o corte no orçamento (nomeado pelo Governo como “contingenciamento”).

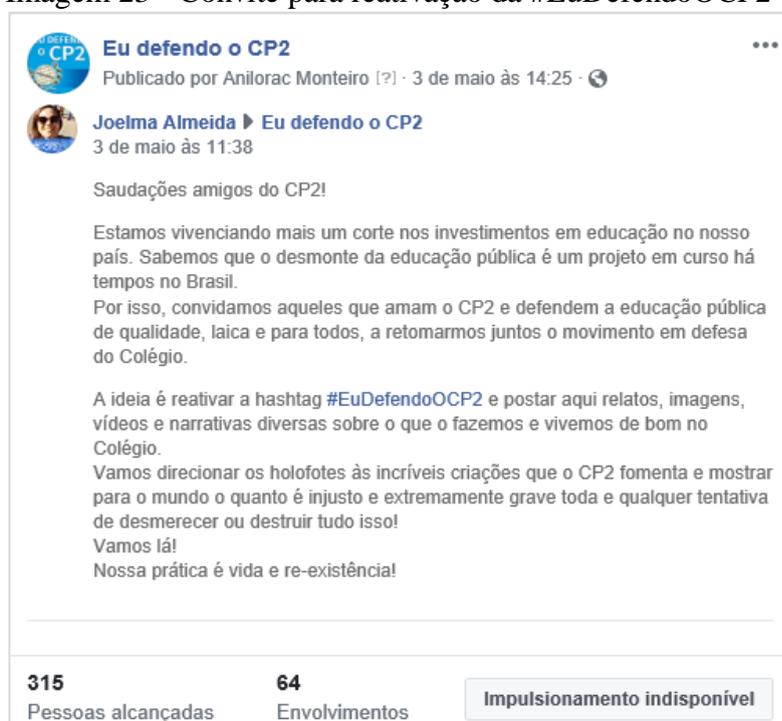
No início de maio de 2019 ocorreu “twitaço”, organizado pelo estudantes do CPII, onde a *hashtag* #EuDefendoOCP2 esteve entre as dez mais usadas no *Twitter*. No mesmo

período, estudantes de Institutos Federais do Rio de Janeiro protagonizaram o primeiro protesto nas ruas contra o corte na educação, em frente aos Colégio Pedro II campus Tijuca e ao Colégio Militar do Rio de Janeiro, onde o Presidente Jair Bolsonaro participava das comemorações pelos 130 anos da Instituição.

No grupo de docentes que temos no *whatsapp* conversávamos sobre o desejo de mobilização nas ruas, ao mesmo tempo que reconhecíamos a relevância da iniciativa dos estudantes, que novamente encorajaram as decisões tomadas em assembleias docentes e sindicatos. Nos vimos mais uma vez diante da forte necessidade de defender o Colégio, mas agora sob uma perspectiva mais global, já que a questão imposta pelo autoritarismo e injustiça do atual governo atingiu toda a educação pública.

Tomada pelo sentimento de injustiça e desejando colaborar com o ciberativismo que ia se desenhando, convidei a professora Carol para reativarmos o movimento na página EuDefendoOCP2 no *facebook*. Foi quando Carol teve a iniciativa de me adicionar como administradora da página. Juntas cocriamos, via *whatsapp*, um texto-convite (imagem 23) aos docentes para que postassem atividades que desenvolviam no Colégio, com o objetivo de evidenciar as *prácticasteoriaspráticas* do cotidiano da escola.

Imagem 23 - Convite para reativação da #EuDefendoOCP2



Fonte: www.facebook.com

No dia 15 de maio de 2019, mais de 200 cidades brasileiras foram palco para o ciberativismo *discentedocente* em defesa da educação, que começou a ser organizado nas

redes sociais digitais e assembleias. Estudantes, professores, servidores e pais de alunos encheram, simultaneamente, cidade e ciberespaço com cartazes, gritos e narrativas de mais um dia histórico da luta social no Brasil. E a hashtag #EuDefendoOCPII novamente se fez presente nas ações humanas de resistência colaborativa e enredada (imagens 24 e 25).

Imagem 24 - Eu e docentes durante abraço ao CPEI-
Campus Centro, outubro de 2016 - Rio de Janeiro



Fonte: acervo da autora

Imagem 25 - Eu e docentes durante o
Movimento pela Educação em maio de
2019 – Rio de Janeiro e Belém



Fonte: acervo da autora

O potencial mobilizador desse dispositivo corrobora que o humano, enquanto ser social implicado, capaz de agir na realidade, transformando-a e transformando-se pode criar

artefatos culturais capazes de transformar sua relação com o mundo. Tal como nos explica Santos (2015, p.24): “a implicação concebe os vínculos que constituímos e ao mesmo tempo aqueles que nos constituem quando nos relacionamos e subjetivamos nossas realidades com esses vínculos”.

Nesses termos, a invenção que constitui o movimento ciberativista engendrado nos usos (CERTEAU, 2012) da hashtag #EuDefendoOCP2 nos leva a refletir que a formação docente pode e precisa acontecer em espaços plurais de aprendizagem tais como esses *praticadospensados* por estudantes e professores antenados aos contextos culturais de seu tempo. E o quanto são importantes as capacidades de se reinventar dos praticantes, frente às imposições de um governo que desconhece a própria dinâmica de uma sociedade em rede e hiperconectada, ao desmerecer e tentar idiotizar a pluralidade dos movimentos sociais cibermediados.

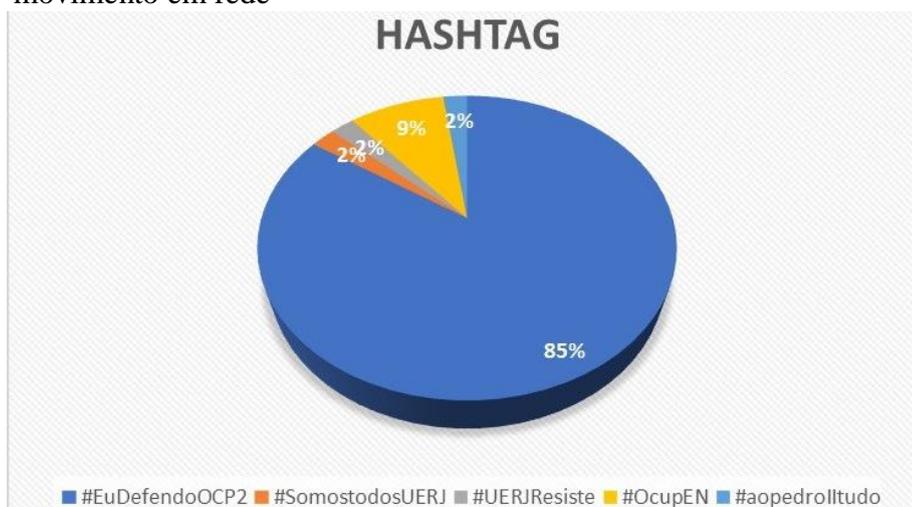
O movimento #EuDefendoOCP2 se expandiu e para além de narrativas de amor ao colégio, atualizadas em diferentes formas de expressão (imagem 26) como vídeos, textos e imagens, a página também se tornou um espaço de mobilização em rede com os movimentos de greve docente e ocupação estudantil que eclodiram no CP2 pouco tempo depois da sua criação e inclusive com outros movimentos, como, por exemplo, o #UERJResiste (imagem 27).

Imagem 26 - narrativa docente em defesa do CP2, na página do movimento



Fonte: www.facebook.com

Imagem 27 - Hashtags citadas na página EuDefendoOCP2 – movimento em rede



Fonte: Criado pela pesquisadora, em coautoria com Alexandre Santana. Dados foram minerados no *Facebook*, através do aplicativo *Netvizz* e os gráficos foram gerados no aplicativo *Excel*. O período considerado foi de junho de 2016 a janeiro de 2017.

Isso revela que a autoria e invenção da docente acontecem em rede, no encontro com outros praticantes e em sintonia com o contexto cultural, político, educacional e social em que ocorre. São ações situadas, implicadas e relacionais, em que percebemos a bricolagem³³ das dimensões pedagógica, política e cultural no processo de atuação e formação da docente e de todos os praticantes que cocriaram com ela *saberesfazeres* durante o ativismo na cibercultura.

Esse caso nos aproxima do que Ardoino (1998) expõe sobre a tríade agente-ator-autor, como um movimento formativo em devir que podemos dizer ocorreu em três momentos: Carol criou o movimento EuDefendoOCP2; esse dispositivo foi coletivizado no ciberespaço; o movimento passou a ocupar outros espaços na cidade e nas redes digitais. Os docentes que protagonizaram a prática ciberativista coautoral em questão, demonstraram estar atentos e disponíveis às novas possibilidades que se revelam no cotidiano das diversas redes educativas por onde circulam e nas quais formam e se formam, tal como aquela “das *praticasteorias* coletivas dos movimentos sociais”.

Porém, a observação implicada nesse processo me conduziu a reflexões outras, como: eu declaro meu amor ao colégio no *facebook*, mas qual a minha participação na movimentação política da escola? Que relevância isso pode ter para a minha prática docente? A experiência ativista que começávamos a vivenciar, me fez despertar para a necessidade de compreender as redes de atuação nos movimentos sociais com relação ao que têm indicado

³³ Nos inspiramos em Certeau (2012), para quem bricolagem é reunir elementos culturais diversos e dar sentido a essa união, para a partir daí, criar algo diferente.

como necessidades e possibilidades de mudanças nos currículos, nas normas preestabelecidas e nas nossas próprias ações docentes. Tamanho foi protagonismo do movimento que a professora Carol recebeu inúmeros convites para participar de assembleias docentes e de rodas de conversas nas ocupações. Percebeu-se uma transformação na rotina da professora, cuja identidade e práticas implicadas de luta em defesa do colégio se popularizaram na instituição e em outras redes, nas quais ela habita. Hoje ela é uma das chefes do Departamento Pedagógico do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, eleita em 2017 por seus pares, e mantém ativa a página e o movimento EuDefendoOCP2.

4.4.1.2 As páginas das Ocupações do Colégio Pedro II

Já não podemos negar o potencial criativo que as novas gerações têm agregado aos artefatos tecnológicos de nosso tempo. Ao longo desta tese discorreremos sobre como os jovens estudantes têm praticado e criado culturas e novas formas de se expressar, a partir de táticas que pulsam dentre as brechas das arbitrariedades e linearidades a que estão expostos. Suas invenções têm superado essa realidade ao desencadearem ações coletivas potencialmente interativas, plurais e autônomas como fenômenos da cibercultura em que outros *espaçostempos* de ser e existir são por eles engendrados.

Sabemos também que com a presença das tecnologias digitais móveis na escola, passamos a vivenciar um cotidiano mais amplo e em constante expansão. Mas, muitas vezes, isso se torna possível mais por uma atitude do aluno, ao levar consigo as características e ações próprias da cibercultura, do que da instituição em si, através de políticas de inclusão cibercultural. De qualquer forma, vivemos um momento em que espaço e tempo escolar estão ao alcance dos alunos em qualquer outro lugar onde estejam conectados, através de seus celulares ou outros dispositivos móveis (BONILLA e CORDEIRO, 2015).

Reforçamos que os usos de dispositivos engendrados na cibercultura, sobretudo as redes sociais digitais, não foram a razão do surgimento do movimento OcupaCP2, cuja inspiração vem de processos históricos de luta política e cultural já existentes antes mesmo da criação da internet. Mas, ressaltamos também a inegável reflexão sobre como esses usos afetaram a organização e a forma como os praticantes agem, abordada em diversos estudos (ALCANTARA, 2015; BENTES, 2013; CASTELLS, 2013; DI FELICE, 2017; GOHN, 2017, 2013).

Durante os movimentos de greve e ocupação estudantil do Colégio Pedro II, pudemos perceber um cotidiano reinventado nas ações dos estudantes mediadas pelo digital em rede. Num clima de “ciberocupação” a escola foi co-habitada, durante quase três meses, por estudantes que estiveram o tempo todo conectados uns aos outros, campus a campus, com os

docentes, com os responsáveis, com a escola e com a sociedade como um todo. Em suas criações, mudaram a rotina da escola e a fizeram um espaço seu, livre, autoral, interativo, onde buscas, aprendizagens, reivindicações e culturas diversas foram amplamente divulgadas e expostas em páginas criadas no *facebook*.

Diante de tanta riqueza de informações, narrativas e sentidos, não poderíamos deixar de trazer essas invenções como dispositivos para a pesquisa. Três páginas foram criadas, a saber: Ocupen cp2, Ocupa cp2 real e Ocupa cp2 humaitá (imagens de 28 a 30). Nelas, o cotidiano das ocupações foi registrado, compartilhado, cocriado, como espaço de mobilização e resistência acessível em qualquer lugar onde a conexão à internet fosse possível. Assim, transitando entre a escola, a cidade e o ciberespaço, diversos conteúdos imagéticos, textuais, hipertextuais e audiovisuais, repletos de informações, indignações e esperança circularam e ainda estão disponíveis para quem quiser ver e reviver esse momento histórico.

Imagem 28 - Página da ocupação do campus Engenho Novo



Fonte: www.facebook.com

Imagem 29 - Página da ocupação do campus Realengo



Fonte: www.facebook.com

Imagem 30 - Página da ocupação do campus Humaitá



Fonte: www.facebook.com

A plasticidade, o movimento e a interatividade como características fundamentais da cibercultura, potencializam formas outras de estar no mundo, de se comunicar com mais autonomia, de estabelecer relações mais plurais e horizontais de produção e compartilhamentos de saberes, conflitos, sentimentos. Foi nesse âmbito que nossa greve docente encontrou na ocupação estudantil a força e o impulso necessário para que se tornasse real. A partir de então, docentes e servidores do CP2, reforçaram o grito por mais justiça social, atuando junto com nossos alunos, nos diferentes *espaçostempos* desses movimentos, que embora fossem diferentes, muitas vezes caminharam imbricados, nas ruas e na rede.

A noção de rede é muito cara para nossas pesquisas, pois acreditamos que ela nos permite uma abordagem múltipla da diversidade sociocultural e política existente nas relações humanas. Também sabemos que é uma categoria bastante usada em estudos de diferentes áreas, assumindo diferentes sentidos. Concebemos a rede como um ecossistema digital, complexo e dinâmico, onde seres humanos interagem entre si e também com os objetos, os textos, as imagens, os sons, as memórias, as artes, as culturas e tudo mais que está no mundo.

Endossamos a noção de Moraes (2007) sobre a rede ser “uma extensão da imperfeita inteligência humana que a concebeu”. Reconhecemos que ela não se abstém de ambiguidades e conflitos próprios da condição humana e, ao nos debruçarmos sobre a compreensão de fenômenos educacionais na cibercultura, recorremos à seguinte noção: “O foco é a rede! O ator é a rede! Redes de seres humanos (praticantes culturais) e objetos técnicos cocriando na interface cidade- ciberespaço.” (SANTOS, 2014, p.48). Portanto, as tecnologias digitais não são somente artefatos que potencializam as interações humanas, mas também são partes constitutivas dessas relações e dos conhecimentos tecidos em rede.

Castells (2008) nos apresenta a ideia de sociedade em rede, cujas estruturas sociais são criadas a partir da noção de redes como sistemas abertos, em constante mutação e suscetíveis de inovação. Em acordo com as ideias do autor, temos nos apropriado dessa noção para retratar e compreender os processos educativos a partir da integração de diversidades e da heterogeneidade de seus praticantes, considerando também o potencial das tecnologias digitais na era da internet como basilar das formas como se dão os fenômenos engendrados no híbrido escola-cidade-ciberespaço.

Acerca das redes sociais na internet, espaço bastante ocupado pelos estudantes em mobilização, Recuero (2014,p.24) nos apresenta a noção de rede como uma abordagem focada na estrutura social, onde se tem a imbricação de dois elementos, a saber: “os *atores* (pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede) e suas *conexões* (interações ou laços sociais). Assim, temos que o ativismo na cibercultura se constitui na rede de grupos e instituições, coletivamente organizados e formados por atores que se conectam na cidade e no ciberespaço, a partir de diálogos e ações sobre temas múltiplos e de interesse comum.

Até hoje, as páginas são espaços vivos de mobilização. Enredadas a outras criações, como a página do movimento EuDefendoOCP2 e o aplicativo MobilizaCP2, ganharam ainda mais força e ajudaram na composição de um novo desenho das lutas estudantis e docentes e dos sentidos que delas/nelas emergiram. Um contexto formativo amplo, complexo e historicamente importante, que nesta tese buscamos compreender.

Porém, uma vez que os estudantes optaram por usar o *facebook* para criar e disponibilizar importantes rastros do ativismo por eles protagonizado, e, portanto, expandir o *espaçotempo* das ocupações, precisamos considerar a possibilidade dessa rede social um dia cair em desuso, pois sabemos que novas tecnologias são criadas constantemente e em curtos espaços de tempo. Assim, frisamos que nosso interesse não está na tecnologia em si, mas nas invenções que foram forjadas pelos estudantes durante as ocupações, bem como na compreensão dos *conhecimentossignificações* tecidos no ativismo.

E o quanto são importantes as capacidades de se reinventar desses praticantes, frente às imposições de um governo que desconhece a própria dinâmica de uma sociedade em rede e hiperconectada, ao desmerecer e tentar idiotizar a pluralidade dos movimentos sociais cibermediados e suas influências nas questões curriculares, em especial, nas dos cursos de formação de professores.

4.4.1.3 O aplicativo MobilizaCP2

Um outro importante dispositivo cibercultural que emergiu nesse cenário foi a criação de um aplicativo que reúne informações sobre a greve dos servidores do Colégio Pedro II e os movimentos de ocupação estudantil em seus campi (imagem 31). Esse dispositivo foi criado por Cristiane, uma docente de Informática Educativa do Colégio, com o objetivo de juntar as agendas de todos os campi e informações sobre a conjuntura das reivindicações. O que chama atenção não foi somente o artefato em si, mas principalmente a iniciativa da professora, cujo ato totalmente imerso na cibercultura, nos conduz a reflexões sobre a perspectiva colaborativa de sua invenção e os sentidos que emergiram a partir de seus usos.

A decisão pela greve docente ocorreu logo após as primeiras ocupações estudantis no CPII. Apesar de serem movimentos de diferentes origens, por três meses, as atividades de ambos os aconteceram enredadas, pois as principais pautas de reivindicação eram as mesmas. Ao refletir as relações entre os dois movimentos e seu papel nesse contexto, Cristiane narra assim a sua invenção como um ato implicado: “E agora? Os meninos ocuparam. A greve começou. Eu estou em estágio probatório. Mas e aí... o que eu posso fazer para ajudar? Eu quero participar disso! Ai veio a ideia do aplicativo. Porque é o que eu sei fazer”.

A narrativa de Cristiane mostra sua implicação com o ativismo e, portanto, com as pautas reivindicadas e os praticantes. Percebemos um desejo de participação colaborativa e o uso (CERTEAU, 2012) da tecnologia (aplicativo) como processos humanos. Nos remete à noção de modos de fazer, na mediação com o digital em rede, como um processo criativo, implicado, através do qual:

O ser humano transforma a realidade da qual participa e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo, descobre formas de atuação e produz conhecimento sobre elas, inventa meios e produz conhecimento sobre tal processo, no qual está implicado. (LIMA JR., 2005 apud LIMA JR.; HETKOWSKI, 2006, p. 32)

Essas inquietações e a implicação com o movimento deram origem ao aplicativo *Mobiliza CP2*, elaborado on-line no portal Fábrica de Aplicativos. Percebe-se que a professora iniciou um processo ativista, antes mesmo do uso efetivo da tecnologia. Seu olhar reflexivo e subjetivo, porém em alteridade, sobre o movimento fomentou uma ideia criativa e transformativa, ressignificando sua atuação no ciberativismo. Seu ato é um exemplo próprio da tática de praticante (CERTEAU, 2012) na cibercultura.

Imagem 31 - Aplicativo criado por docente de Informática Educativa do Colégio Pedro II



Fonte: criado pela autora a partir da captura de tela no seu celular

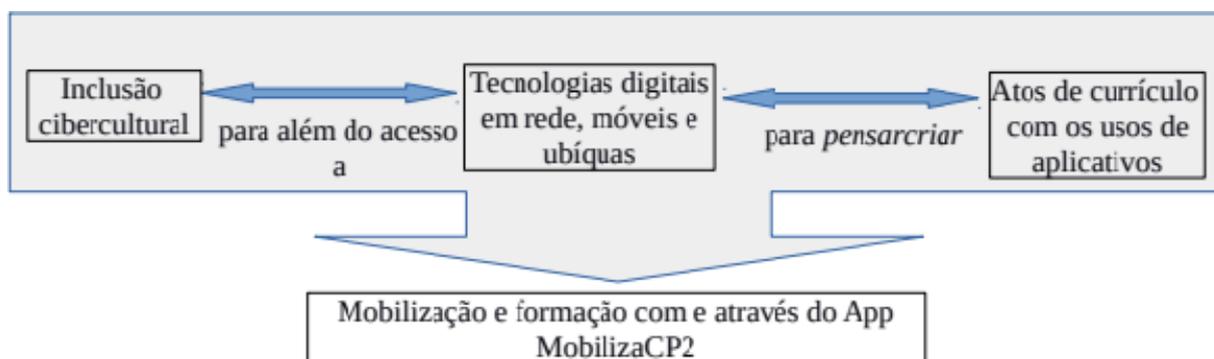
Sua invenção buscou reunir de forma organizada as informações mais relevantes sobre o movimento como um todo (ações globais e locais de todos os campi em greve e das ocupações, como, por exemplo atos, reuniões, eventos culturais, assembleias, entre outros) utilizando ícones que apontavam para os espaços ocupados pelos praticantes nas redes sociais, a saber:

- Mobiliza Realengo – página criada no Facebook para socializar as ações realizadas pelos praticantes do Campus Realengo.
- Ocupa Tudo CP2 – páginas de todas as ocupações dos estudantes nos campus do Colégio Pedro II
- Twitter #eufendooocp2 – reunião de todas as postagens do twitter com a #eufendooocp2
- Sindscope – feed de notícias do site do Sindicato de docentes
- Eu defendo o CP2 – feed de postagens da primeira página criada em defesa do Colégio Pedro II
- Ocupa CP2 no Congresso – link para o site de Vaquinha on-line criado a fim de arrecadar fundos para enviar uma aluna para discursar no congresso e representar o Ocupa CP2.

Para melhor compreender como a criação desse *App* e seus usos afetaram os praticantes e o movimento em si, consideramos importante a compreensão do conceito de App-learning. Esse termo foi inaugurado por Lucia Santaella no prefácio da obra organizada por Couto, Porto e Santos (2016) em que pesquisadores de renomadas instituições educacionais do Brasil e de Portugal apresentam textos no campo da Comunicação, Educação e Tecnologias que narram projetos e experiências ocorridas em diferentes espaços de aprendizagem como fenômenos da cultura digital em tempos de mobilidade e ubiquidade.

Embora ainda não haja um conceito para o App-learning, ousamos ensaiar aqui algumas noções que nos levem a caracterizar sistematicamente esse fenômeno. Trata-se de uma nova forma de aprender que faz ponte com a educação on-line, conceituada como o “conjunto de ações de ensino-aprendizagem mediadas por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas, hipertextuais e em mobilidade” (SANTOS, 2014, p. 63). As interfaces no caso do App-learning são os aplicativos para celulares e a centralidade é a formação enquanto experiência a ser compreendida em meio às ações curriculares emergentes da criação e dos usos desses artefatos culturais em práticas de *aprendizagem ensino* formais ou não.

Acreditamos que as práticas de App-learning possam engendrar atos de currículo³⁴ (MACEDO, 2011) e processos formativos que se constituem no cotidiano das invenções e usos de aplicativos, cultivados na vivência de experiências potencializadoras de novas práticas e fenômenos educativos. E assim apresentamos a experiência de App-learning vivida na criação e nos usos do MobilizaCP2:



Fonte: criado pela autora

Sabemos que durante os ativismos, espaços como grupos no *Whatsapp* e páginas no *Facebook* foram criados e habitados para que as discussões fossem feitas e ampliadas para além dos *espaçostempos* das assembleias. A exemplo do *MobilizaCP2*, o intuito era

³⁴ Conceito de Macedo (2011; 2013) que será aprofundado no capítulo 3 desta tese.

compartilhar informações sobre as reuniões do comando de greve e seus desdobramentos, além de disponibilizar espaços para conversas sobre dúvidas e medos acerca do movimento e organização de ações locais³⁵.

Essas ações locais demandavam estudos sobre alguns temas específicos e a preparação de material para uso durante as palestras/conversas. Assim, o aplicativo foi também utilizado para que os materiais fossem planejados, compartilhados e discutidos em um exercício de escrita coletiva das ações que praticávamos nos movimentos. Com os campi ocupados, não deixamos de nos encontrar, pois nos conectávamos através do aplicativo. Eram ações que costumávamos refletir em conversas, nas quais nos fortalecíamos politicamente. Diante disso, inferimos que esse ativismo, situado ora nos campi e em outros espaços da cidade, ora no *App MobilizaCP2*, nos remete à superação da dicotomia real-virtual, através de práticas que fluem nesses *espaçotempos* imbricados, de maneira tal que não conseguimos identificar onde se originou cada ação.

E quais foram os dilemas que impulsionara a criação do aplicativo? Percebemos e vivenciamos múltiplas e coletivas formas de mobilização dos praticantes. O uso de um aplicativo no celular ou acesso às redes sociais via computador, a busca de informações sobre os temas e o movimento cíclico de compartilhamento, debate, re(escrita) e novamente o compartilhamento em rede são práticas que ratificam o que diz Pretto (2010):

[...] 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 nós trocamos essas ideias, então cada um de nós terá duas ideias”. (s/p)

Ainda que de forma intuitiva e levados por um movimento político historicamente denominado greve, fomos praticantes culturais, cujas ações e invenções circulavam nas reuniões e assembleias em diferentes campi, e também no ciberespaço. Exercíamos nossas autorias de forma descentralizada: criando e compartilhando narrativas de amor ao Colégio Pedro II no *facebook*, e no *wahtsapp* postando informes, datas, links, vídeos, compartilhando slides produzidos a partir dos debates presenciais ou on-line.

³⁵ As ações locais aconteciam nos campi ocupados e tinham como objetivo explicar e buscar mais aliados ao movimento, fortalecendo-o através de ações formativas sobre temas como Escola Sem Partido e PEC 55 (Proposta de Emenda à Constituição) – PEC do Ensino Médio. Eram organizadas e acionadas pelos alunos ocupantes, com apoio de docentes, alguns responsáveis e da comunidade.

Não conseguiríamos listar aqui, uma a uma, todas as atividades e conteúdos que eram criados e compartilhados, tamanha diversidade dos mesmos. Nos diálogos em redes sociais como o *whatsapp*, a verticalidade das postagens e o grande número de praticantes, cada um com seus múltiplos *posts*, em alguns momentos, tornavam-se um dificultador do acesso e filtragem das informações mais relevantes. Isso acontecia devido o formato verticalizado dessas redes, com suas interfaces lineares. Essas e outras questões, que ocorriam *dentrofora* das redes sociais, compunham os dilemas que levaram Cristiane a desenvolver o aplicativo, conforme ela própria narra:

Nas assembleias gerais, quando todas as unidades se reuniam para pensar, socializar ou ratificar estratégias para a continuidade do movimento grevista, era disponibilizado um número muito grande de informações geradas a partir de assembleias locais, em cada campus. A assembleia geral como espaço de partilha nos dava uma visão global das atividades de cada campus e do colégio como um todo. A partir dessa realidade, eu pensei: “de que maneira filtrar as informações sem anular as narrativas formativas do grupo? Tipo, eu queria filtrar para focar no que era de interesse do movimento, mas não podia correr o risco de apagar alguma informação importante, porque as informações não eram criadas por mim, não eram de minha autoria. E as informações e práticas desenvolvidas em outros campi: como e onde poderiam se unir a outras narrativas a fim de mostrar o panorama do movimento no colégio como um todo? Informes, fotos, vídeos, o que a pessoa quisesse postar. E a partir de então, surgiu o App MobilizaCP2”.

Em conversa com a docente, ela explicou que “todos os dados, falas, informes, materiais didáticos produzidos, vídeos, diários das ocupações e as narrativas das pessoas alimentam o aplicativo automaticamente e a todo instante através das redes”. Dessa forma, entendemos que o dispositivo se fortalecia na colaboração dos praticantes, não por ironia do destino, mas porque foi pensado para ser assim. Segundo Cristiane:

O desafio era encontrar um meio de organizar as datas dos eventos de todos os campi de forma descentralizada, isto é, de um modo autônomo, em que cada docente postasse conteúdos e ao mesmo tempo tivesse acesso às informações das outras unidades. Tudo isso sem que fosse necessário qualquer tipo de conhecimento mais rebuscado em informática.

Percebemos um ato implicado da docente e ligado a sua práxis. Afirmamos que Cristiane interveio no ativismo como “sujeito da práxis”, noção da multirreferencialidade, em que, segundo Ardoino (1998) a prática é sempre práxis. Ou seja, para além de uma ação que transforma o mundo, é uma ação do sujeito em transformação, no processo de transformar o mundo. Ainda sobre isso, vamos além e lembramos os pensamentos de Berger (2009), outro importante estudioso da multirreferencialidade, que nos ensina que a práxis é sempre um fazer de dimensão política.

Diante da paralisação das atividades escolares devido os movimentos de ocupação estudantil, percebemos o desejo da docente em juntar-se aos estudantes na luta pela educação

e continuar atuando na área de informática, mas desta vez, com objetivos voltados a sua participação no ativismo. Além desse engajamento político no ativismo, ainda que houvesse a preocupação com a condição de estágio probatório, a professora buscou participar segundo o espírito da colaboração em rede. Ela criou, intencionalmente, um dispositivo que fosse atrelado com sua prática: a informática em tempos de cibercultura. Assim, essa opção reflete também seu posicionamento político no ativismo.

Acreditamos a autoria na criação do App MobilizaCP2 é um ato de currículo que nasceu na experiência da praticante nos diferentes *espaçostempos* do ciberativismo. Conforme Cristiane aprofundava seu envolvimento na greve, ela refletia sobre como seus conhecimentos em Informática e cibercultura poderiam ser úteis para transformar as formas como as informações eram compartilhadas. Num movimento intenso, experiencial, e, portanto, formativo, a docente refletia, ao mesmo tempo, seus conhecimentos na área de atuação docente, a atuação no ativismo e o ativismo em si. Concordamos com Macedo (2011, p. 28) que:

A resultante disso no processo formativo é a construção de uma perspectiva que apreenda o conhecimento como ato humano constituído numa temporalidade e num contexto de interesses, de intenções, para alcançar objetivos específicos da época, com todas as suas contradições. Aparecerão aí, com todas as suas virtudes, fragilidades e impurezas, as ações propriamente humanas de constituição dos saberes e dos conhecimentos científicos.

Em processo de autorização (ARDOINO, 1998), a professora mostra preocupar-se com o outro, ao buscar uma invenção tecnológica que pudesse ajudar e potencializar a participação dos interessados no movimento. Percebemos também um exemplo próprio de alteridade e da conscientização do espírito coletivo das criações mediadas pelos usos das tecnologias digitais em rede. Pois, Cristiane desenvolveu, intencionalmente, um dispositivo cuja existência só teria sentido se ele fosse cocriado por diferentes praticantes, junto com ela.

Os primeiros convites para a colaboração no aplicativo foram feitos por Cristiane, via *Whatsapp*, para contatos pessoais de docentes de diferentes campi. Alguns desses contatos indicaram novos participantes que poderiam também colaborar e dessa rede teve início a alimentação e articulação de uma agenda coletiva e digital de todo o movimento. Nascia então nesse ato colaborativo um espaço para o encontro de docentes indignados e em constante mobilização em rede. Estávamos praticando o ciberativismo.

Todas as pessoas escolhidas por Cristiane, ou indicadas por conhecidos seus para serem colaboradores do aplicativo, eram docentes do Colégio Pedro II que tinham perfis em redes sociais como *whatsapp* e *facebook* e estavam imersos em um movimento de greve

ocorrido após as manifestações de 2013³⁶. Mas, ter presenciado as manifestações de 2013 ou estar inscrito em redes sociais não foi condição suficiente para que os docentes compreendessem logo de início o momento cibercultural no qual estavam atuando.

Percebemos em nossas pesquisas que durante o processo inicial de inserção de informações no aplicativo, os docentes tinham dúvidas de que a eles foi dado um convite para (co)habitar um dispositivo hipertextual³⁷, criado e ampliado através de suas contribuições e de que não havia um autor (dono do *App*), mas sim coautores do processo. Conforme Cristiane corrobora:

Era comum os professores se reportarem a mim como a dona do aplicativo, pedindo permissão para postarem algum conteúdo. Só depois de um tempo usando o aplicativo que eles foram aos poucos entendendo que não precisavam de autorização porque não é assim que funciona.

Foi somente ao longo das interações cotidianas através do *App* que esse sentimento de autorização na criação e uso de conteúdos colaborativos amadureceu. Como narra a professora criadora do dispositivo, sua surpresa com a autonomia do aplicativo: “de quem é o aplicativo agora? Eu não sei. O aplicativo, ele não é meu mais”. Uma vez que o mesmo era alimentado/cocriado pelos sujeitos que inseriam as informações sobre os movimentos através da Agenda do Google Drive e do acesso às páginas das ocupações no *facebook*, percebeu-se a colaboração na circulação das informações pelo/atraves do aplicativo sem a necessária interferência de quem o criou.

Esse fato nos remete à reflexão das nossas ações no movimento como novas forma de aprender e fazer que são potencializadas pelo digital em rede. O aplicativo que inicialmente era visto como propriedade de quem o criou e que deveria ser compartilhado somente com autorização concedida por sua dona, passou a ser entendido como coletivo a cada colaboração e uso (CERTEAU, 2012) cotidiano; a cada vez que foi objeto das falas dos companheiros em assembleia ou apresentações em congressos, etc. A vivência cibercultural proporcionada pelos usos do *MobilizaCP2* foi, portanto, uma forma que nós (docentes) encontramos de entender o fenômeno a partir dele, sendo autores do processo e coautores da informação, de nossa própria formação e da formação de nossos pares.

³⁶ “O que a princípio surgiu como uma sociedade civil desorganizada eclodiu em alguns movimentos (“Movimento Passe Livre (MPL)”, “Movimento Ocupa”, “Movimento vem pra rua”) organizados com diversas reivindicações nas áreas de saúde, educação, direitos humanos. Todos esses movimentos provieram de uma longa jornada de mobilizações via redes sociais e nas cidades, que foram ganhando força e tomaram as ruas das principais capitais do território nacional.”(Rossini e Santos, 2014, p. 94)

³⁷ Dizer que o aplicativo *MobilizaCP2* é hipertextual significa considerar o hipertexto como uma forma de comunicação em rede que agrega sentidos às narrativas. Uma abordagem semântica própria da convergência (hibridismo) de linguagens que a rede proporciona. Os textos articulados através dos links e outras postagens no *App*, tornaram-se um imenso hipertexto, que podia ser escrito, oralizado e visualizado *dentrofora* do aplicativo e que proferia saberes de luta e mobilização entre os campi e desses com a sociedade.

Eis novamente mais um ato docente em que emergem questões que nos fazem refletir as relações entre a liberação do polo da emissão (como também vimos no caso da professora que criou a página EuDefendoOCP2) e a potencialização de coautorias em *espaçostempos* ciberculturais móveis e ubíquos. Nos dois casos temos duas professoras que agiram intencionalmente, como praticantes situadas, não-indiferentes e que pensam suas experiências no mundo. Ressaltamos aqui a noção de ato que Macedo (2011, p. 44 e 45), inspirado em Bakhtin, assim explica: “[...] ação situada, a que é atribuído um sentido no momento mesmo em que é realizada. [...] Trata-se da ação concreta, ou seja, inserida no mundo vivido, intencional, praticado por alguém situado”.

Acreditamos que a formação de professores precisa contemplar a reflexão e compreensão de fenômenos como esses e outros tantos que emergem o tempo todo na cibercultura, numa perspectiva da compreensão dos atos inventivos mediados pelas tecnologias digitais em rede. Assim, reafirmamos a relevância de realizar estudos científicos imersos nas práticas do atual cenário político e cultural da sociedade. No contexto epistemológico das nossas pesquisas no GPDOC situamos a cultura digital como aquela em que a relação híbrida entre humano e não humano se dá na interface cidadeciberespaço, na qual os praticantes se revelam em ações e atuações, na interatividade³⁸, na cocriação de informações e saberes, na edificação de narrativas, deixando rastros ao agirem nessa cultura e por ela serem afetados.

4.4.1.4 A roda de conversa e conversas no *whatsapp*

Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que um acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois.

Walter Benjamin

A vivência na greve docente e ocupação estudantil do CP2 foi uma experiência que se fez ecoar por múltiplas vozes. A produção desse texto (tese) se faz na partilha das narrativas e reflexões coletivas sobre essa experiência. Essa opção metodológica, que para nós é também um posicionamento ético e político, pressupõe assumir a autoria e intencionalidade da pesquisa, mas não o seu controle. Significa tecer as redes de *conhecimentossignificações* em tramas que não se submetem ao desejo cartesiano de escrita sobre as verdades do real, porque essas vozes, ao se encontrarem, provocam uma nas outras mudanças de perspectivas e nos

³⁸ No sentido de interferir na mensagem; do cocriar juntos a mensagem (Santos, 2014).

desequilibram. Ao nos permitirmos o mergulho (ALVES, 2008) nesses encontros, somos envolvidos em novas experiências e diálogos que nos marcam (SERPA, 2010).

Gostamos de como Macedo (2015, p.82) nomeia esse dispositivo: “roda de memórias e conversas”. Foi exatamente nesse sentido que despertei para a vontade de reencontrar com os praticantes: conversar e recordar juntos o que vivemos nos movimentos de greve e ocupação, com o objetivo de pensar sobre nossas experiências coletivamente e em como elas se materializam nas nossas narrativas, como nos atravessam e, muitas vezes, mudam o rumo de nossos entendimentos. Pois, uma vez “expressa na conversa, a experiência torna-se um “rio caudaloso” que, em fluxo, se oferece ao pesquisador como uma oportunidade ímpar de acessar os sentidos, os sem-sentidos e seus movimentos” (idem, p. 84).

Ao pensar o ciberativismo *discentedocente* nesse caminho, corroboramos a assertiva de Garcia e Oliveira (2015, p. 33): “acreditamos que para compreender os processos de tessitura de conhecimentos nos cotidianos das escolas entendemos sempre que é preciso contá-los”. O que significa que reconhecemos a importância de escutar o que os praticantes têm a dizer sobre as experiências vividas nas diversas artes de fazer o ciberativismo engendrado na ocupação do colégio e na greve dos docentes.

A roda de conversa foi um dispositivo acionado por mim ao acreditar na potencialidade das conversas para nos ajudar a ouvir o que é calado, olhar o que é invisibilizado, procurar os detalhes que possam estar opacos. Os estudos multirreferenciais e nos/dos/com os cotidianos se constituem nesses/desses detalhes, que a cada lembrança são alterados, fazendo valer a arte do dizer em sua dimensão de mobilidade, tal como assevera Certeau (2012, p. 165): “os detalhes não são nunca o que são: nem objetos, pois escapam como tais; nem fragmentos, pois não se bastam; nem estáveis, pois cada lembrança os altera.”. Maffesoli (2008) ressalta: “cada um de nós é o que é porque conta uma história, verdadeira ou falsa. Qualquer relação, seja de amizade, seja amorosa, só terá sentido quando qualquer um dos protagonistas contar tal história” (p. 05).

Após o término dos movimentos, senti que as histórias da ocupação estudantil e da inédita greve geral dos docentes do Pedro II precisavam ser recontadas. Digo recontadas, porque narrativas, imagens e sons já habitavam as redes sociais, contando e registrando cotidianamente a história desses ciberativismos. Mas, eu queria mais: o olho no olho, o contato pessoal com as expressões, memórias e emoções dos praticantes e com as minhas próprias. Fui em busca da conversa com eles, para junto tecermos mais reflexões para a pesquisa e para nossas práticas. Com intencionalidade de pesquisa, busquei no encontro com as narrativas dos praticantes as subjetividades que emergiram naqueles *espaçostempos* de ciberativismo. Acreditando que:

As experiências que constituem os sujeitos ao serem narradas permitem que estes sujeitos interajam criando representações de si mesmos e do mundo. O diálogo surge como o lugar onde é possível tecer o encontro entre as diferentes experiências e narrativas, assim como, refletir sobre estas, nos diferentes espaçostempos em que se encontram e se desafiam. O confronto entre as diferentes experiências que nos constituem e a partilha de diferentes narrativas faz do encontro entre sujeitos uma prática potencialmente educativa. (SERPA, 2010, p. 57)

Diante da impossibilidade de participação de todos os praticantes no dia da roda e minha mudança para o Estado do Pará, conversei com alguns deles pelo aplicativo *Whatsapp*, através do qual obtive registros em textos, imagens e, sobretudo, áudios. Até hoje, esse aplicativo tem sido um meio onde constantemente converso e compartilho informações e experiências com os praticantes.

Acredito que seja uma realidade que permanecerá para além deste estudo, pois a experiência no ciberativismo e a pesquisa em si são movimentos que nos aproximaram, estabelecendo laços que se renovam no interesse coletivo pela luta constante em defesa da educação pública.

Em 22 de fevereiro de 2017, eu, docentes e discentes que ocuparam o Colégio Pedro II e Sara Nery, uma pesquisadora convidada por mim, nos reunimos para “bater um papo” sobre os movimentos (imagem 32). Era um final de tarde, às vésperas do carnaval no RJ. O colégio estava vazio. Acendemos as luzes do auditório no campus Engenho Novo, instalamos os aparatos para filmagem e registro do momento. Aos poucos, os convidados foram chegando e o clima de reencontro já se fazia sentir. Estiveram presentes 14 pessoas: 7 professores efetivos do Colégio, 5 alunos que participaram da ocupação, Shênia, estudante de pedagogia da UERJ e profissional que me ajudou com o registro da roda de conversa e Sara Nery, doutora em Educação pela UERJ e pesquisadora de Movimentos Sociais e Juventude.

Imagem 32 - Roda de conversa entre os praticantes



Fonte: acervo da pesquisadora

O tema da conversa, previamente negociado entre mim e os presentes, foi a reflexão sobre o que ficou em cada um de nós do que vivemos no ativismo mediado pelos usos das

tecnologias digitais em rede. Primeiramente, comuniquei a intenção da conversa, falei sobre a pesquisa que desenvolvo e pedi aos participantes que se sentissem a vontade para “papear”. A intenção era retomar os movimentos nas nossas narrativas e perceber os sentidos que provavelmente pulsariam nas nossas falas, olhares e gestos em coletividade.

Em seguida, expliquei sobre a filmagem da roda, como uma necessidade de gravar a conversa. Uma vez que eu não teria como registrar com tanta riqueza de detalhes se tivesse que escrever tudo o que fosse dito. Minha participação na conversa foi como pesquisadora, mas também como docente que viveu os movimentos de greve e ocupação. Para fomentar a ética na pesquisa, sugeri que todos os presentes preenchessem e assinassem o termo de autorização de uso das narrativas e imagens (ANEXO A).

Compreendemos que a conversa foi um dispositivo que fomentou nossa autorização (ARDOINO, 1998), em que pesquisadora e praticantes foram igualmente vistos e ouvidos, conforme anunciei no início da roda de conversa: “Não vou negar que tem uma intencionalidade aqui, porque eu vou levar isso para a minha pesquisa de doutorado. A diferença é que eu não estou aqui para aprender sobre vocês. Eu vim aqui para compreender uma realidade com vocês”. Nossas práticas foram narradas e, portanto, também visualizadas. Nas conversas, juntos, alunos e professores, tivemos a oportunidade de anunciar nossos pensamentos e impressões, nossas dúvidas e os sentidos que nos atravessaram na experiência do ciberativismo *discentedocente* que protagonizamos. Foi um exercício genuíno da ação de autorização de si e do outro para constituir-se sujeito na pronúncia sobre a escola e nossas práticas antes, durante e após a greve e a ocupação.

Nesse movimento coletivo de *falaescuta* pude dialogar com os processos de ciberativismo, com as ideias, medos e valores fundantes das subjetividades e que mobilizaram os praticantes e a mim. Assim como essas narrativas são registros valiosos sobre as maneiras de lidar com a fala do outro, a fala de si e a escuta do outro, oferecendo-nos pistas valiosas sobre o que aconteceu no cotidiano dos movimentos e como essa experiência pode ter sido formativa para todos nós.

A Pesquisadora Sara Nery foi convidada para narrar seu estudo sobre o movimento Ocupa Niterói, ocorrido em 2011. A fala de Sara foi um disparador para nossos diálogos; uma espécie de contextualização inicial do tema que seria abordado. O trecho a seguir mostra como ela iniciou sua fala ao narrar seu encontro com o objeto de estudo, a ocupação:

Em 2011 eu entrei no doutorado. Passei o ano de 2011 inteiro buscando um objeto de estudo. Eu estava lendo sobre o conceito de experiência. E esse conceito me tocou, me sacudiu. Nesse momento estava acontecendo no mundo a Primavera Árabe, Occupy Wall Street, os Indignados Europeus. Tinha tanta coisa acontecendo e eu estava acompanhando tudo pelas redes sociais. Até que um dia um amigo me

colocou num grupo do Facebook chamado “Ocupa Niterói”. Eu parei o que estava fazendo. Parei um pouco a produção porque eu precisava entender o que estava acontecendo. Ai eu fui lá. Ali o acontecimento me aconteceu.

A ideia foi ótima! Escutar as narrativas de alguém que não esteve nos mesmos movimentos que nós foi um aprendizado instigante. Além de escutarmos outra experiência de ocupação, as implicações da pesquisadora convidada, por vezes próximas das nossas, em outras, distante, e suas impressões sobre a presença das tecnologias digitais nesses movimentos, foram nos deixando mais à vontade e com a tão esperada vontade de falar.

Na maior parte do tempo, nem precisei mediar o diálogo, pois a conversa fluiu naturalmente e as falas foram abundantes, tocantes. Nos emocionamos várias vezes no encontro com nossas próprias memórias nas falas dos professores e alunos ali presentes. Afinal, “conversa como *com-versação* implica em que numa conversa como imaginamos nesse dispositivo de investigação da/com experiência temos acesso a diversas versões pela *narrativa com-versada*” (MACEDO, 2015, p.83). O tempo passou rápido e conversamos por um pouco mais de uma hora e meia. Com vontade de falar e ouvir mais, tivemos que encerrar e fechar o campus por medidas de segurança, pois o bairro é perigoso e numa noite às vésperas de feriado as ruas ficam muito vazias.

Escolhemos a roda de conversa por acreditar ser um dispositivo de pesquisa que nos permite a pluralidade quando se pleiteia um momento de narração a partir do amplo diálogo entre os praticantes. Já fazíamos isso nos ambientes *on-line*, mas enquanto pesquisadora, eu queria mais: o reencontro, o “frente a frente”, os olhares, gestos e uma explosão de outros sentimentos que vieram à tona quando estivemos novamente juntos, num dos campi que foram ocupados, para pensar e reviver nossas memórias de greve e ocupação.

Foi a primeira vez que vivi algo assim enquanto pesquisadora: intenso, implicado com a transformação de mundo, formativo, repleto de alteridade e de muita esperança, tudo junto e enredado. Senti-me fortalecida e certa de que o que vivi valeu muito a pena quando olhei nos olhos emocionados de nossos alunos, enquanto os ouvia falar da ocupação. Vi-me novamente num movimento de aprendizagem e re-existência ao compartilhar e escutar as experiências dos professores. Posso afirmar que renovei minha implicação com a docência e meu envolvimento com a pesquisa que aqui apresento, corroborando a seguinte afirmação de Macedo (2011, p. 116):

A narrativa que torna a formação dizível, visível é considerada como constitutiva do próprio sujeito em formação e não uma simplificada maneira de alguém realizar uma prestação de contas a outrem e com isso ter seu destino selado por um ato de autoridade solipsista. Assim, narrar é *re-existir*.

Concordamos que “a conversa, é normalmente aprisionada e cristalizada sob a égide de um *script* materializado por nomes diversos: entrevista, questionário, grupo focal, testes, dinâmicas e correlatos” (BATISTA, BERNARDES, MENEGON, 2014, p. 100). Como forma de superar essas práticas cartesianas de produção de dados ao buscar um momento de diálogo menos estruturado, com 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), nossa intenção foi aproximar a pesquisadora e os praticantes para tentar rever, escutar e sentir o que a vida ordinária (CERTEAU, 2012) do *espaçotempo* engendrado nesses ciberativismos tinha para nos contar.

Algo interessante que pude notar, foi que, apesar da negociação prévia do foco da conversa, nossas falas constantemente fugiam para *espaçotempos* outros, onde nossos sentimentos estavam situados:

- as angústias de ver a escola funcionando nos moldes tradicionais, como se a autonomia e o protagonismo dos estudantes durante as ocupações só fossem possíveis de acontecer no movimento;

Professor Pedro, do ensino médio:

Tipo no primeiro dia de volta às aulas: uma espécie de melancolia assim no ar. Porque, como é que você dá conta, cara? Tipo: tá acontecendo uma outra coisa aqui. Está acontecendo tanta coisa interessante, tanta coisa bacana e a força né do funcionamento regular impõe um outro mundo ali. Então como é que a gente faz esse troço não morrer?

- a insegurança diante do julgamento do outro (sobre nossas práticas e sobre nossos posicionamentos políticos). O caso de docentes em estágio probatório que demonstram algum receio em aderir ao movimento, por exemplo, é uma situação recorrente em situações de greve. Em 2016, apesar da condição de paralisação geral no Colégio, percebíamos essa preocupação (as tensões que emanam do instituído), ao mesmo tempo que os docentes demonstravam o desejo em participar.

Professora Cristiane, do ensino fundamental anos iniciais:

Eu sou nova no Pedro II, vou fazer 2 anos agora em agosto. Tive neném, voltei bem no começo da ocupação. Pensei assim: e agora? Como é que eu entro nessa história? Ai veio a greve. Pensei: e agora? Tenho que entrar nessa, mas eu estou em estágio probatório, e agora? Mas eu tenho que participar disso! Tenho que me mexer.

- a necessidade de mostrarmos o que fazemos e o que pensamos sobre a escola;

Professora Márcia, do ensino fundamental anos iniciais:

Eu trabalho com crianças há muito tempo. Na verdade, quando eu participei da ocupação, essa participação foi me trazendo a clareza de que aquilo que eu faço no

dia a dia com os pequenos, (eu sempre trabalhei com alfabetização dos bem pequenos, mesmo), é o que eu tenho que continuar fazendo. Porque sempre foi um trabalho dialógico, de negociação, tipo assembleia, com votação. Sempre foi assim. O trabalho sempre foi marcado por esse espaço de poder falar, pensar e participar, de construir coisas coletivas. E aí qual é a minha sensação quando eu vejo os meninos, (e vários deles foram alfabetizados por mim [risos], no sentido de a gente aprendeu junto

ali, acompanhando esse processo de aprendizado de alguns que estavam ali, de alguns muito próximos. (Alguns são meus amigos próximos, porque a gente tem uma história de anos). E quando eu vejo esse protagonismo, acontecendo ali com aquele já adulto, aquela pessoa que está ali, que, quando criança ela também já é, não é um vir a ser, então... só fortaleceu o próprio trabalho que eu acredito: eu preciso ouvi-lo, preciso vê-lo, preciso estar com ele e é nesse dia a dia que a gente constrói essas coisas. A escola é esse espaço de aprendizagem mútua, onde a gente vai aprendendo juntos. Foi um fortalecimento da própria prática. Tipo assim: o que eu fiz tá valendo a pena.

Para além de notícias nas redes sociais e nas mídias massivas, queríamos ouvir os participantes e sentir nas suas falas as marcas que o vivido pode ter deixado em cada um de nós, nas nossas concepções de educação e cotidiano escolar e portanto, em nossas práticas docentes e discentes. Como exemplo, apresentamos as falas de dois estudantes e uma professora que estavam na roda de conversa:

Aluna Morgana, do ensino médio:

Uma coisa que a gente está vendo muito claramente nesse período pós-ocupação é que as pessoas que estavam inseridas naquele momento, que tiveram essa experiência, elas não compreendem isso como as pessoas que vieram só de fora né? E aí criam-se vários desentendimentos, várias discordâncias mesmo. Eu acho que mesmo que a gente, que participou de todo o movimento, tanto professores, quanto os estudantes que estavam ali inseridos, apesar de terem suas discordâncias, eles sabem que aquilo dali foi legítimo, que aquilo dali foi essencial naquele momento. Que não poderia não ter sido. E eu acho que as pessoas de fora vão muito com a corrente mesmo né? Com a questão da mídia, do próprio Facebook. É preciso não ver a ocupação como um estado de exceção sabe? Ver que a escola pode ser aquilo dali que a gente vivenciou.

Aluno Gabriel, do ensino médio:

A gente sempre tem essa noção que é passada para a gente de que o colégio é nosso. Mas, acho que na prática a ocupação foi o que passou isso para a gente.

Professora Cristiane, do ensino fundamental anos iniciais:

Isso mexeu com a minha prática. Quando as crianças chegam no laboratório e perguntam: “por que isso tem que ser assim, tia?” Eu acho que eles tem mesmo que perguntar “por que isso tem que ser assim, tia? Por que não pode ser diferente, tia?”. Pensar que porque é criança não pode argumentar, não! Acho que não pode ser assim. Foi isso que a ocupação fez comigo.

Batista, Bernardes e Menegon (2014) indicam alguns princípios para uma boa conversa na perspectiva da pesquisa cotidianista, que para nós foram importantes norteadores do dispositivo que acionamos:

- **Dialogia:** assumir o conhecimento como algo que se constrói coletivamente, junto e em reciprocidade. Esse inclusive é um princípio bastante caro para a

pesquisa-formação multirreferencial e cotidianista, em que as narrativas do pesquisador e dos praticantes têm relevância horizontal na compreensão da realidade em estudo. Nesse sentido, assumimos a roda de conversa como um diálogo partilhado, através do qual se busca o entendimento e o reconhecimento de si e do outro. Ressaltamos que, uma vez que os praticantes da pesquisa concordem em dialogar sobre o tema da roda de conversa, é importante a autorização de sua participação (ou não), conforme consta modelo em anexo (ANEXO A).

- Campo-tema: assumir o campo da pesquisa não como um lugar a ser pesquisado, mas sim um tema a ser compreendido. Como afirmam os autores (idem, p. 108): “o campo é nosso próprio tema de pesquisa, por isso, estamos em campo o tempo todo, sendo acompanhados pelo acaso (inusitado) e pela informalidade que caracterizam boa parte do trabalho de pesquisa”.
- Hipertextualidade: na roda de conversa hipertextual, múltiplas vozes e conexões são fundantes dos diálogos. A ideia é criar um clima de conversa cotidiana, enredada, onde os sujeitos possam narrar experiências que lhes tocaram e como elas os tocaram e ainda tocam. Assim, compreendo o potencial deste dispositivo como o encontro que se dá no narrar, não somente entre os semelhantes, mas entre os diferentes. Sem perder o foco da conversa, precisamos mediar os diálogos deixando os sujeitos a vontade para recordar e contar, deixando fluir as conexões entre o tema abordado e outras experiências formativas que julguem importante contar, a exemplo da fala da professora:

Professora Cláudia, do ensino fundamental anos iniciais:

Eu quero falar de uma experiência que eu vivi e que eu acho interessante a gente pensar sobre isso. A gente estava nos movimentos de greve relacionando aos movimentos de ocupa.. Eu sou alguém que se interessa e sou ativista das causas de gênero e sexualidade, então eu fui convidada para dar uma palestra para alunos de uma ocupação que estava acontecendo em Catu na Bahia. Eu fui. Foi interessante. Eles gostaram e eu achei que nunca mais iria a Catu. Daqui a duas semanas o professor de lá, que é o Fábio, me manda um zap:

Fábio: Claudia, eles estão loucos e querem você de volta. Eu: Tá, a gente volta né? Mas a gente vai fazer o que ai?

Fábio: eles já fizeram. Você vai ver ai no zap. Fizeram um grupo “Claudinha Catu te ama” e tem trinta e tantos jovens da ocupação que estão lá.

E a experiência que eu quero narrar não é essa egocêntrica. Foi ótimo! Foi maravilhoso! Mas não é isso. A questão é: a gente começou a conversar sobre o que eles queriam falar no segundo momento. E ai a gente começou a pensar juntos. Eu falei: pera ai! A gente está construindo a palestra que não é mais palestra, mas sim uma coisa coletiva. E ai, pelo Whatsapp a gente começou a trocar material. E a gente continua nas redes sociais, ou seja, a gente continua no Whatsapp. Nesse ponto, essa experiência só foi possível diante desse novo desenho de luta social né?

- Longitudinalidade: as conversas trazem a tona narrativas em diferentes tempos. Cabe ao pesquisador estar atento a essas variações e os sentidos que geram. Essa percepção da conexão entre o vivido e o presente pode, por exemplo, nos ajudar a compreender como são ressignificadas as memórias e as relações entre instituinte e instituído. No caso desta pesquisa, conversamos sobre a escola e seu funcionamento *dentrofora* do Ocupa. Nossas narrativas deixaram como legado a necessidade de refletir o que cada um de nós viveu, contou, postou, compartilhou e como temos vivenciado as práticas escolares contemporâneas. Na certeza de que ainda hoje, momento em que escrevo esta tese, é preciso tempo para maturar as marcas de uma conversa que seguirá viva em nós. Como percebemos nas falas de dois professores:

Professor Pedro, do ensino médio:

De certa maneira, se a gente for parar para pensar qual é a lição, o que a ocupação deixa, é um pouco duro de fazer isso né? Porque é radical demais, assim, eu acho que é uma ruptura radical com o modelo de escola que a gente vive e aí a absorção disso vai ser ao longo do tempo. Afinal de contas, voltou. Estamos aí. A escola está funcionando no seu modelo tradicional.

Professora Lícia, do ensino fundamental anos iniciais:

É, acabou a ocupação, mas a verdade é que a ocupação nunca vai sair de vocês. Nunca! Teve a ocupação. E agora? Ocupa departamento. Agora tem “Ocupa colegiado”. Agora tem “Ocupa planejamento”. Isso! Agora nós temos outros espaços que têm que ser ocupados.

Durante a conversa, tentei tornar o diálogo mais descontraído e objetivo me colocando como mais uma na roda. Não fui a pesquisadora que assume o controle das falas ou a detentora do conhecimento todo. Também me expus, na verbalização de saberes e não saberes, com posicionamentos políticos e minhas impressões pessoais sobre o que vivi e sobre o que escutava nas falas dos participantes, como mostra minha fala a seguir:

O que eu percebi? Se eu estiver enganada, podem “puxar minha orelha”. Tinha uma galera que estava muito forte no aplicativo porque queria saber o que estava rolando para se organizar e estar lá. Eu fui uma que, quando vi os vídeos de vocês sobre o Maracatu na ocupação, pensei: que legal! Não sabia que isso acontecia numa ocupação. Olha eu também aprendendo sobre o movimento. E corri para lá. Esse “estar lá” da parte do docente eu achei que aconteceu. Não vou dizer que foi com todo mundo, mas aconteceu. Nós aqui do colégio nos fortalecemos muito pelo Whatsapp. E essa foi minha percepção. Eu acho que do ponto de vista dos usos das tecnologias eu vi algo assim legal acontecendo.

Diante da riqueza das narrativas, meu esforço neste texto foi buscar/criar formas de triangulação entre teoria, empiria e os sentidos que emergem nessas falas, para conhecer, acompanhar e compreender a tessitura dessas narrativas nos espaçotempos já vividos e também os contemporâneos. Afinal, o sentimento de atualidade das questões que foram

revindicadas nos movimentos e das narrativas e imagens que ficaram como registro do ativismo praticado por docentes e discentes nos remetem constantemente às situações extremas de ataque à educação, cultura, meio ambiente, entre outros, que o atual governo tem praticado.

Percebemos nessas conversas um potencial para uma reflexão de nossas práticas como experiências que podem e precisam transformar a si e ao outro. Desejosa de que a conversa e o ativismo em si se produzissem como uma experiência (LAROSSA, 2014), pensei na criação de uma forma de registro que nos ajudasse a manter esses sentidos vivos dentro de nós. Assim nasceu o vídeo-pesquisa.

4.4.1.5 O vídeo-pesquisa-formação

A vontade de pensar e criar um vídeo a partir do que foi registrado na roda de conversa, surgiu do desejo de ter um registro do que foi vivido. Mas que fosse algo nascido do encontro do meu olhar com o olhar dos praticantes sobre a experiência, que comportasse diferentes linguagens, sons, imagens e, que de alguma forma mostrasse o movimento ciberativista em seus múltiplos *espaçostempos*. Desde o início, sempre pensei no vídeo como uma invenção cibercultural repleta de afeto e que fosse o mais fidedigna possível às invenções que emergiram no cotidiano da ocupação e da greve.

Ciente da minha inexperiência em produção de vídeos, porém atenta aos encontros que o caminhar na pesquisa nos proporciona, busquei no GPDOC a parceria que precisava. Foram muitas conversas que tive com Shênia Martins, a profissional com quem sonhei esse dispositivo e que dirigiu a produção do vídeo. Eu já havia mudado para o Pará, e conversávamos via *whatsapp*, *messenger* e *skype*. Nossa implicação com o dispositivo era tanta, que não sentíamos os muitos quilômetros de distância que nos separavam.

Uma outra situação veio fortalecer nosso desejo em produzir o dispositivo: o encontro da ANPED 2017³⁹. Neste ano, haveria no evento a Mostra de Filmes CURTA ANPED, onde poderiam ser submetidos filmes de pesquisa. A partir de então, eu e Shênia, iniciamos nossa aventura rumo à roteirização e produção do que chamamos hoje de vídeo-pesquisa-formação. Primeiramente, organizamos as ideias e apresentamos ao GPDOC um protótipo do que pretendíamos criar. O compartilhamento com o grupo foi de fundamental importância para que pudéssemos dar continuidade ao trabalho, uma vez que pudemos exprimir um olhar coletivo e implicado dos membros do grupo sobre uma nova proposta de invenção

³⁹ Para mais informações sobre a 38ª reunião internacional da ANPED, acessar: <http://www.anped.org.br/news/38a-reuniao-nacional-da-anped-site-proprio>

metodológica. Marcamos nesse momento a estreia do GPDOC na produção de vídeos-pesquisa.

A utilização de imagens documentais em pesquisas científicas teve seus primeiros movimentos nas décadas de 30 e 40, vindo a se tornar uma área consolidada a partir da década de 70, com o surgimento da antropologia fílmica como um importante instrumento mediador das compreensões do humano e suas atividades (RAMOS e SERAFIM, 2007). Assumindo que a imagem (estática ou *movimental*) tem ocupado um lugar de destaque nas produções científicas, sendo cada vez mais utilizada como forma de narrar as invenções cotidianas, encontramos basicamente duas situações nas pesquisas com imagens: uma, relativa à compreensão de imagens em processos filmados por outras pessoas; outra, relativa à criação de vídeos a partir de imagens coletadas pelo próprio pesquisador.

Considerando o contexto cibercultural onde esta pesquisa se desenvolve, apresentamos aqui uma terceira perspectiva de produção fílmica, cotidianista, multirreferencial e desenvolvida na era do digital em rede: a produção audiovisual de registros e edições de imagens e narrativas criadas na colaboração entre a pesquisadora (que também é praticante) e os praticantes da pesquisa. O vídeo-pesquisa para nós é, portanto, um produto do encontro entre pesquisadora e diferentes pessoas e suas realizações. Nesse sentido, inspirados nos achados de Martins (2017, p.26) sobre a produção audiovisual, destacamos que:

[...] na cibercultura, o potencial agregador do audiovisual foi ampliado de diferentes imagens para diferentes tecnologias e mídias. A produção audiovisual em rede e a convergência de mídias estão relacionadas nas produções de hoje à utilização de variados formatos ao mesmo tempo, com técnicas específicas que mudaram os referenciais de narrativas e de roteiro também.

Nossa produção do vídeo-pesquisa seguiu nesse ritmo. Nos quase 18 minutos de vídeo, reunimos textos, imagens, vídeos, sons, falas, animações e notícias, todos disponíveis nos outros dispositivos da pesquisa (páginas das ocupações e do movimento EuDefendoOCp2, aplicativo MobilizaCP2 e roda de conversa). A criação das imagens não se restringiu somente à pesquisadora. Os praticantes, o tempo todo com seus celulares nas mãos e conectados, colocaram a câmera em movimento no cotidiano da ocupação e da greve e, independente de qualquer intenção de investigação científica, eles compartilharam esses registros em páginas públicas no *facebook*. Assim, antes mesmo que o vídeo-pesquisa fosse imaginado, esses registros já haviam sido compartilhados na rede.

Nossa intenção com a produção do vídeo foi explorar ao máximo possível os detalhes dos aspectos sensíveis que pulsaram nos movimentos de greve e ocupação. Os conteúdos que o compõem foram criados ou simplesmente selecionados, editados e roteirizados por nós,

levando em consideração a ética em tentar preservar ao máximo a autoria dos praticantes da pesquisa. Durante o processo de criação mostrávamos o vídeo a alguns praticantes, que muitas vezes nos ajudaram a compreender e acrescentar elementos que escapavam aos nossos sentidos. Corroboramos nesse processo o fundante da pesquisa-formação cotidianista e multirreferencial: o mergulho na realidade, com olhar sensível para sua heterogeneidade.

Em minhas anotações sobre o dia em que filmamos a roda de conversa, tenho o registro de das impressões sobre a série de sentimentos que a presença de uma câmera desperta: curiosidade, timidez e até mesmo comprometimento com o momento e com a pesquisa. Minha imersão no campo, a proximidade com os praticantes e a própria implicação com a pesquisa me deram condições de proporcionar um encontro (me refiro à roda de conversa) onde todos puderam estar bem à vontade e a presença da câmera foi rapidamente esquecida.

Fiz esse relato para dizer que compreendo que quanto maior for a inserção do pesquisador no campo, mais os praticantes se familiarizarão com a ideia da câmera como um instrumento implicado de registro (com intencionalidade de pesquisa) dessa realidade. Assim, acreditamos que nosso vídeo é fruto da cooperação entre pesquisadora e praticantes, em que conseguimos estabelecer uma relação de intersubjetividade, como percebemos na fala da professora Carol, do CPII, ao assistir o vídeo:

Tô aqui emocionada! Porque acho que não podemos perder a oportunidade de manter essa escola “aquecida, viva! As ocupações deram um outro sentido à escola! Ressignificando-a! Tô muito mexida aqui. Difícil conter as lágrimas. Gratidão pela oportunidade. Precisamos reafirmar os sentidos da escola, para além do cotidiano.

Diante disso, pensar o roteiro significou para nós um constante reencontro com os praticantes, suas invenções, o cotidiano dos movimentos de greve e ocupação e nossas próprias memórias. Fomos aprendendo no ato de roteirizar essa nova forma de produzir audiovisual na ciberpesquisa- formação: num sentimento de colaboração, de mixagem entre linguagens e de constante reflexão sobre a experiência.

Podemos afirmar que nosso vídeo é um documentário, cujo gênero é um vídeo-pesquisa, em que o ato de pensar o roteiro e a seleção dos conteúdos nos remete à reflexão sobre os sentidos que emergiram das/nas experiências vividas/registradas. Ao longo desse processo de criação e formação, saímos da intenção de criar um registro audiovisual para o evento da ANPEd ou para completar os escritos dessa tese, rumo a reflexões e descobertas que nos tornaram pesquisadoras mais completas.

Enquanto grupo (no GPDOC), testemunhamos que a produção desse gênero audiovisual se constitui num constante movimento formativo do pesquisador e arrisco dizer

que foi, portanto, um ato de currículo (MACEDO, 2011) engendrado no movimento da pesquisa. Afinal, nesse processo, ocorrem encontros e reencontros com o campo, as narrativas, as cores, os sons e toda forma de registro que mantém viva a experiência no ciberativismo. Como asseveram Ramos e Serafim (2007, p.172):

Constata-se, então, que a metodologia, através da utilização da imagem em movimento fornece uma contribuição valiosa para o desenvolvimento do conhecimento tanto ao nível da pesquisa como da formação. Ela nos dá a descrição tanto das palavras como das posturas e dos gestos, permitindo-nos aceder aos conteúdos verbais e não-verbais.

O vídeo-pesquisa apresenta o enredamento multimidiático de todos os outros dispositivos dessa tese. E nessa direção, ele próprio se tornou um dispositivo. Temos então, um gênero audiovisual em metalinguagem, capaz de ampliar nossos sentidos no tempo e no espaço, com uma dinamicidade envolvente, nos permitindo rever e até nos rever em ação no cotidiano do campo. Diante de tantos sentimentos que emergiram, tanto no processo de sua elaboração, quanto na sua contemplação quando já pronto, o vídeo se tornou tão vivo quanto as páginas das ocupações, o movimento em defesa do Colégio e as pessoas que neles estão.

Cientes de que ainda há muito a aprender sobre essa criação metodológica e da escassez de literaturas que abordem conceitos sobre vídeo-pesquisa, atestamos que sua criação nos propõe uma maneira outra de articular imagens e sons, desenvolvidas em coautoria com os praticantes da pesquisa, como caminho que nos conduz de maneira diferencial a diversos *espaçostempos*. É um movimento de pesquisa e formação, um ato de currículo, que nos revela relações com o passado e com nossas memórias, para além da percepção como mera sucessão de acontecimentos. Estes e todos os outros aspectos abordados até aqui, tentamos traduzir no vídeo que chamamos “Formação em Movimento”, disponível no *Youtube* e acessível através do QR Code a seguir:

Imagem 33: QR Code para acesso ao vídeo-pesquisa “Formação em Movimento”



Fonte: criado pela autora no portal Qr Code Generator

5 CIBERATIVISMO DISCENTEDOCENTE: NOÇÕES SUBSUNÇORAS COMO ATOS DE CURRÍCULO DE UMA FORMAÇÃO EM MOVIMENTO

Neste capítulo apresento como os sentidos expressos nas narrativas de estudantes e professores se entrelaçam e nos ajudam na compreensão da experiência no ciberativismo por eles *praticadopensado*. Buscamos na tessitura metodológica mostrar como esses atos de currículo foram emergindo nos *espaçostempos* da ocupação e da greve. Nosso esforço aqui é aprofundar o diálogo com as narrativas e os *conhecimentossignificações* que dão vida a esta tese, no sentido de desvendar que desafios, transformações, ressonâncias e incompletudes emergiram nos/dos/com os dispositivos acionados e que nos falam sobre a formação dos praticantes nos movimentos ativistas em tempos de cibercultura.

Diante da diversidade de invenções que emergiram no cotidiano dos ciberativismos de ocupação e greve, buscamos no processo de tessitura metodológica entre campo, teoria e empiria, mostrar os desenhos dos atos de currículo produzidos nos *espaçostempos* desses movimentos, a saber: no colégio, nas ruas e nas redes sociais digitais. Nossa intenção aqui é mostrar como que esse movimento de vida política, gerado a partir das ações dos estudantes, proporcionou experiências de formação dos professores.

5.1 Sobre compreender a formação docente a partir de seus atos de currículo

Partindo da noção de formação e currículo como duas dimensões imbricadas, encontramos no diálogo com a Teoria sobre Atos de Currículo de Macedo (2011) um caminho para pensar a formação docente para além do que acontece somente em espaços formais de aprendizagem e a partir de um debate reflexivo sobre as relações entre as mesmas. Assim iniciamos o diálogo na crítica aos currículos fragmentados através dos quais tantas vezes somos levados a entender o mundo. Como se a vida pudesse ser explicada em partes simplificadas e antinômicas: pedaços de história, pedaços de Matemática, pedaços de biologia, pedaços de artes, tão fragmentados quanto impossíveis de serem praticados fora da escola.

Esta visão simplista e departamentalizada consolidada na modernidade nos pôs diante de um conhecimento que não olha para nossas invenções e descobertas, num contexto em que as ciências em geral não dialogam entre si. Pensando na sintonia direta entre as epistemologias que adotamos (multirreferencialidade e pesquisa com os cotidianos), o método de pesquisa que praticamos (pesquisa-formação na cibercultura) e a complexidade do campo

e contexto deste estudo, nosso esforço ao evocar a teoria de atos de currículo se faz na superação de perspectivas de práticas formativas disjuntas, sobretudo no contexto cibercultural em que as redes que nos permitem compreender os fenômenos reais estão interconectadas e dispostas de maneira tal a potencializar intensas e múltiplas trocas de saberes e experiências.

Diante dessa problemática, em combate ao determinismo que tenta nos fazer acreditar que as coisas são como deveriam e que, portanto, não há razão para problematizarmos passado, presente e futuro, temos nos implicado com questões que entoem práticas humanas transformadoras de si e do mundo. O esforço aqui é para superar essas perspectivas de práticas formativas dicotomistas e incompatíveis com o contexto cibercultural vigente.

Nestes termos e fazendo referência ao ativismo na era da internet, recorremos a Di Felice (2017) para ressaltar a complexidade das relações que neles acontecem, entre humanos e não-humanos, na urbe e no ciberespaço. Segundo o autor (idem, p.21), “trata-se, de fato, não apenas de um uso das redes, [...] mas de um novo tipo de interação que, além de conjugar as dimensões técnica e humana de forma simbiótica, amplia o próprio conceito de social”. Nos importa então, compreender os sentidos que emergem das criações dos praticantes nessa intensa relação com as tecnologias digitais, as quais consideramos neste estudo como atos de currículo.

Percebemos na teoria de Macedo (2011) conceitos fundantes para a compreensão das noções que possam surgir ao longo da pesquisa. O autor nos apresenta a possibilidade de um *currículo multirreferencializado* como superação do abstracionismo disciplinar que abordamos anteriormente. Trata-se de um currículo que nasce da/na reflexão da formação que pode ocorrer nos diversos *espaçostempos* experienciados por seus praticantes. São práticas muitas vezes não escritas/formalizadas, mas existentes em ato e atreladas ao movimento existencial numa determinada época e contexto. Assim:

A resultante disso no processo formativo é a construção de uma perspectiva que apreenda o conhecimento como ato humano constituído numa temporalidade e num contexto de interesses, de intenções, para alcançar objetivos específicos da época, com todas as suas contradições. Aparecerão aí, com todas as suas virtudes, fragilidades e impurezas, as ações propriamente humanas de constituição dos saberes e dos conhecimentos científicos (MACEDO, 2011, p.28).

Outra importante vertente defendida por Macedo e com a qual concordamos é a “crítica à redução da qualidade da formação ao que simplesmente apontam indicadores numéricos, ou ao currículo como prescrição” (MACEDO, 2011, p.15). Ele vem propor reflexões e possibilidades sobre como os praticantes, intimamente ligados a seus contextos

socioculturais, podem agir nas cenas curriculares e serem coautores dos seus processos de aprendizagem (formação) pelos seus atos de currículo. Nesse sentido os sujeitos são concebidos como coautores de si enquanto docentes criadores dos processos de formação que se dão continuamente no exercício de sua profissão e em sinergia com o contexto cultural do qual participam.

Assim, para além da ideia de formação como capacitação, treinamento ou qualquer outra ação que vise uma espécie de prescrição de si, acreditamos ser necessária a criação de tessituras entre currículo e formação que revelem o currículo dito formal como um dispositivo revelador de políticas e experiências educacionais que agreguem sentido ao ato de educar como práticas que são socialmente construídas. Nesse viés, um currículo em ato se constitui entre contradições e complexidades naturais das ações humanas e nas relações não-fragmentadas entre forma e conteúdo, instituído e instituintes, ciência e empiria.

Essa ideia de entrecimento entre currículo e formação muito nos inspira, pois acreditamos que em nossas pesquisas, ao concebermos e propormos formas plurais e ciberculturais de formação, estamos também contribuindo para problematizarmos os currículos formais, para além do que nos é imposto tantas vezes como o único caminho possível para uma arquitetura curricular de si. Como exemplos atuais, podemos citar a reforma no Ensino Médio e a criação da Base Nacional Comum Curricular, que corroboram as colocações de Macedo (2011, p.32):

Lembremos, ademais, que ao propormos e implementarmos os *curricula*, em geral não perguntamos às pessoas e a seus segmentos sociais o que seria bom para suas vidas em termos formativos, como percebem isso, que dúvidas, que projetos implicam no processo formativo. As coisas chegam prontas, e dentro desta lógica se impõem, muitas vezes sob aura mágica do novo pronto.

Como dito anteriormente, concebemos a formação como algo do âmbito do experiencial. Assim sendo, acreditamos que nenhum currículo formal dê conta de prescrever ou explicar a formação, que ao invés disso, precisa ser compreendida. A formalidade curricular, escrita e documentada, é necessária como um ponto de partida para práticas de *aprendizagemensino*, mas não precisa ser vista como o único e verdadeiramente correto caminho para se pensar a formação. Os atos e as narrativas dos sujeitos da aprendizagem também são de fundamental relevância nesse processo. As histórias produzidas coletivamente por esses sujeitos e os entrelaços que nascem dos encontros e desencontros de suas narrativas podem ajudar na superação de saberes instituídos e na compreensão de ações formativas cotidianas.

...se o profissional se empenha em entender, sem deter-se no que pode ver ou ler, ele descobre à sua frente interlocutores que, apesar de não serem especialistas, são também sujeitos produtores de histórias, além de parceiros do discurso. Da relação objeto-sujeito passa-se para uma pluralidade de autores e de contratantes; ela substitui a hierarquia dos saberes por uma diferenciação mútua dos sujeitos (CERTEAU, 2012, p. 66).

Em nossas pesquisas no GPDOC, inspirados na tese etnometodológica de Macedo e suas teorias sobre pesquisa-formação, temos contribuído para a superação de cenários curriculares que percebem os não-especialistas em currículo como “idiotas culturais” (MACEDO, 2011, p.38). Para nós muito interessam os *praticantespensantes* (professores, alunos, comunidades, famílias, movimentos sociais) e suas táticas ou, como chama Macedo (2006; 2011), seus etnométodos, como atores sociais providos de criticidade suficiente para estruturar e praticar o *currículo in situ* (idem, 2013).

O currículo em ato se constitui numa perspectiva relacional entre instituído e instituinte, teorias, pensamentos e práticas, forma e conteúdo, tudo junto, misturado e enredado. São ações humanas social, política e historicamente situadas, as quais buscamos compreender em toda sua complexidade, contradição e ambivalência, porque as consideramos fundantes da formação. Portanto, em nossas pesquisas, nem os atores são vistos como meros cumpridores de regras, modelos e padrões pedagógicos preconcebidos, nem a formação é reduzida a método, capacitação ou treinamento, nem é somente ensino e aprendizagem ou a confirmação de previsões que se querem perfeitas.

Concordamos com Macedo (2011) que os sujeitos, enquanto existirem, estarão em constante formação e que esta, portanto, não é uma “propriedade privada da pedagogia” (idem, p.109). Formar e formar-se são para nós atos experienciais, que transformam e nos transformam na ação, porque não simplesmente acontecem, mas sim nos tocam e nos fazem refletir sobre e com o vivido, nos colocando em movimento e imersos num estado de fluxo. Consideramos também que a formação se dá nas diversas redes educativas (ALVES, 2008) por onde circulamos e atuamos e em sintonia com o contexto democrática e socialmente referenciado em que vivemos, no caso desse estudo, a cibercultura. Portanto, a formação:

Realiza-se na existência de um Ser social que, ao transformar em experiências significativas os acontecimentos, informações e conhecimentos que o envolvem, nas suas itinerâncias e errâncias aprendentes, ao aprender com o outro, suas diferenças e identificações (hetero- formação/transformação), consigo mesmo (auto-formação), com as coisas, os outros seres e instituições (ecoformação), emergirá “formado” na sua incompletude infinita (MACEDO apud MACEDO, 2011).

As assertivas de Macedo (2013) sobre os atos de currículo também nos inspiram a pensar a escola como um *espaçotempo* onde o currículo é cocriado por seus atores

curriculantes como resultado dos sentidos da cultura e da política que lá são praticadas cotidianamente. Assim, pensar a formação que acontece na escola, é um ato que precisa considerar as escolhas e fenômenos que emergem das relações de alteração, negatividade, alteridade e autorização que lá ocorrem.

Na escola “se obedece, legitima-se, produz-se itinerâncias e errâncias, ao mesmo tempo em que se instituem transgressões, traições, como atos de criação política” (MACEDO, 2013, p.108). A escola e seu currículo formal não devem ser, portanto, as únicas referências possíveis de constituição do pensamento crítico. Mas sim, um *espaçotempo* multirreferencial de encontro e compartilhamento de táticas cotidianas, nas quais obedecer e transgredir são atos que, a exemplo do vivido no OcupaCPII e na greve de seus docentes, marcam o caminho através do qual escola e seus membros se constituem coautores de si. Daí a importância de considerarmos em nossas pesquisas os movimentos sociais que levam a educação como pauta de luta como fontes necessárias de compreensões que mostram que a escola pode ser um espaço de formação socialmente referenciada. Afirmamos então que *Atos de currículo* são criações experienciais que têm na essência das práticas cotidianas dos atores curriculares (gestores, coordenadores, professores, alunos, família, movimentos sociais, etc.) os sentidos que lhe conferem vida. Defendendo o ato como um gesto ético, implicado e situado, sobretudo politicamente, e tomando formação e currículo como duas dimensões inseparáveis, tais ações curriculares se constituem para nossos estudos num potente analisador da *práxis* docente e é nesse processo que apresentamos a seguir reflexões em coautoria e diálogos praticados na perspectiva da horizontalidade entre pesquisadora e sujeitos, ambos *praticantespensantes* desta pesquisa.

5.2 A emergência das noções subsunçoras

Era dia 14 de outubro de 2016. Os alunos estavam reunidos no bosque do Pedrão. Eram muitos meninos e meninas ecoando palavras de ordem do tipo: “Vamos votar!”, “Precisamos falar com os alunos do EJA, precisamos nos organizar!”. Era o início da ocupação.

Na sala dos professores, a notícia chega no Pedrinho. Mais ecos: “Eles vão ocupar! “Como vai ser isso?”, “Mas os alunos do Pedrinho não ocupam. são pequenos.”. “Agora vai ter que rolar uma greve!”

Dia 19 de outubro. Pedrão ocupado. Novos ecos na sala dos professores: “Vamos ser impedidos de entrar por essas crianças?”

“Gente, isso é uma ocupação, eles irão tomar conta.”. “Achei isso um absurdo; uma menininha de short impedir a minha entrada na escola, pedindo minha identificação? Eu pensava: Gente! Que escola é essa? Que maneiro!”

Dia 26 de outubro, lotando o auditório Mario Lago em São Cristóvão, os docentes do Colégio Pedro II decidem entrar em greve a partir de 28 de outubro de 2016, dia do funcionalismo público. Nós todos votamos sim!

(Professoras Cristiane e Joelma, contando sobre o início da ocupação e greve no Colégio Pedro II)

As narrativas compartilhadas acima são memórias do início da greve mobilizada por professores do Colégio Pedro II em 2016, fortemente alavancada pelo movimento de ocupação estudantil que fez transbordar múltiplas ações ciberativistas pelos campi do colégio. Diante da conjuntura de golpe, ataques ao colégio e seus docentes, projetos de reforma no ensino médio, escola sem partido e PEC 55, havia quase 3 meses que os docentes conversavam sobre uma possível greve.

Ao mesmo tempo, alunos do ensino médio se mobilizavam em diferentes Estados brasileiros. A exemplo das ocupações ocorridas em São Paulo e Curitiba em 2015, estudantes secundaristas decidiram ocupar o CPII. O primeiro campus a ser ocupado foi o de Realengo (imagem 34). Poucos dias depois, os outros campi foram se organizando até que todos os Pedrões (campi de EFI e EM) fossem ocupados.

A imagem 34 revela um importante momento desse movimento: alunos engajados politicamente e buscando no diálogo as formas de construção da ocupação. Num momento em que instâncias como família, o MBL e a mídia hegemônica levantavam hipóteses sobre uma suposta doutrinação desses estudantes, esta imagem nos convida à reflexão sobre a possibilidade desses jovens estarem exercendo sua autonomia e cidadania e compartilhando sentidos através da comunicação.

Refletindo o ato comunicativo no sentido de diálogo, evocamos Freire (2013,) que nos apresenta o diálogo como base da construção de uma sociedade igualitária, onde se pressupõe o compartilhamento de ideias, saberes, histórias e diferentes culturas como fundantes da educação. Corroborando este pensamento, Martín-Barbero (2012, p.70-71) assevera que:

[...] comunicar é tornar possível que homens reconheçam outros homens em um duplo sentido: reconheçam seu direito a viver e a pensar diferente, e reconheçam a si

mesmo nessa diferença, ou seja, que estejam dispostos a lutar a todo momento pela defesa dos direitos dos outros, já que nesses mesmos direitos estão contidos os próprios.

Imagem 34 - Assembleia de alunos do campus Realengo II – Pedrão



Fonte: www.facebook.com – Mídia Ninja

Diante disso, destacamos duas características indelévels das ocupações e da greve de 2016 no Colégio Pedro II: pela primeira vez na história a greve docente foi encorajada por um movimento estudantil, o Ocupa! Embora houvessem docentes engajados e certos que a greve aconteceria em algum momento, com o início das ocupações, não houve mais o que esperar. Afinal, não havia sentido continuarmos nossas aulas na Educação Infantil e no EFI enquanto os alunos do Pedrão ocupavam o campus com seus protestos cheios de autoria num momento político, econômico e cultural bastante conturbado de nosso país. Implicados pela estrutura social na qual nos inserimos e pelo jogo de desejos e interesses, nossos e do outro (BARBIER, 2002), boa parte dos docentes decidiu mergulhar na mobilização.

A Assembleia docente do dia 26 de outubro foi uma das mais lotadas já vistas no CPII. A participação em massa, de docentes e servidores técnicos, e o voto unânime pela

greve ficaram marcados em nossas memórias (imagem 35). Eu estava lá! A atmosfera coletiva exalava indignação e esperança. Foi assim que juntos e fortemente inspirados por nossos alunos ocupantes, demos início ao movimento grevista.

Imagem 35: Assembleia docente de 26 de outubro de 2016 – Auditório Mario Lago – em São Cristóvão – Nós todos votamos sim!



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

A segunda característica, também histórica e inédita, é que dessa vez todos os 14 campi entraram em greve: Unidade de Educação Infantil de Realengo, Campi Realengo I e II, Campi Engenho Novo I e II, Campus Duque de Caxias, Campus Niterói, Campi Tijuca I e II, Campi São Cristóvão I e II, Campus Centro e Campi Humaitá I e II. Vivemos um sentimento de unidade em mobilização, pois desde a deflagração da greve, deixamos de ser de um campus e passamos a ser o coletivo Colégio Pedro II. A partir de então, nossos atos e pensamentos locais se constituíram em redes globais de luta em prol do CP II e contra as reformas na educação.

Durante os quase três meses de greve e ocupação, várias ações emergiram, como assembleias locais (em cada campus) e gerais (acionadas pelo SINDSCOPE – Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II), abraços às diversas unidades da escola, eventos culturais, almoços coletivos, reuniões com os responsáveis, panfletagem nas ruas, transmissões ao vivo nas redes sociais, formação de grupos no Whatsapp, aulas, palestras, rodas de conversa. Apesar de movimentos diferentes (a frente do movimento de greve docente estava o SINDSCOPE – Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II), sempre que possível nos

organizávamos para agirmos juntos (servidores, familiares e estudantes) nessas diversas formas de manifestação (imagem 36).

Imagem 36 - Abraço ao campus Engenho Novo



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Especificamente sobre a Ocupação estudantil, ressaltamos o artigo 5º da Constituição Federal, onde o direito à reunião pacífica em locais públicos é garantido, independente de autorização. Acreditamos porém que pouco adianta ocupar somente no sentido físico, sendo preciso ocupar com autoria na ação. Neste sentido, asseveramos que Ocupar é habitar um espaço público com práticas cidadãs coletivas, múltiplas e autorais de luta por justiça e reconhecimento. Buscamos a compreensão de ações autorais em Amaral (2014, p.68), que nos afirma:

Assumimos como autoral toda criação intelectual, expressão do pensamento, que se manifesta na obra, seja por meio de um texto escrito (palavra), imagens e formas, escrita cênica, performance, entre outros, a partir da realidade sócio-histórica em que nos inserimos.

Dessa forma, considerando o movimento OcupaCPII como um espaço de autorias que nos ajudam a compreender processos de formação docentediscente engendrados no ciberativismo que narramos ao longo de toda esta tese, inicio a apresentação das tessituras que revelam as categorias de análise deste estudo. Fortemente inspiradas na pesquisa formação na cibercultura (SANTOS. 2005; 2014) como opção epistemológica, metodológica e política para o mergulho no cotidiano dos movimentos, na pesquisa qualitativa com rigor

outro (MACEDO, 2010), na imersão nos atos de currículo (MACEDO, 2011; 2013) e no encontro com as narrativas como experiências vividas sentidas (LARROSA, 2002).

5.2.1 O lugar de fala sobre as noções subsunçoras

Nos meandros desta tese, me situo como uma pesquisadora que foi arrebatada pelo movimento político do ciberativismo aqui estudado. No encontro com o campo ocupado e com os praticantes pensantes dos movimentos, vi minha consciência política despertar. No exercício da consciência de si, me percebi como ser político e me autorizei nas ações do ciberativismo (greve e ocupação), compreendendo que além de praticá-las eu precisava discuti-las com o grupo, que como um todo era responsável por sua organização.

As narrativas, entendidas como a materialização dos rastros e sentidos que constituem uma arte de dizer (CERTEAU, 2012), na qual, ao narrar, o praticante não conta sobre o movimento vivenciado, mas o faz, refaz e reflete, são o cerne desta tese. Ao tomarmos as narrativas como dados produzidos para a pesquisa, não as consideramos, meras informações, mas sim, registros dos efeitos da experiência vivida (Larrosa, 2002), ou seja, aquilo que nos marca.

Nesse sentido, assumimos a pesquisa como uma ação científica praticada pensada por um sujeito em constante devir. Ao caminhar no estudo é que descobrimos, redescobrimos e criamos os caminhos do conhecimento, formando e nos formando na pesquisa e no encontro com o outro. A priori, buscamos o constante questionamento da realidade e respostas temporárias para nossas incessantes inquietações.

O campo é para nós lugar e também tema de pesquisa, onde nos deixamos atravessar pelas experiências nele praticadas pensadas. Nele, acionamos os dispositivos e nos dedicamos à escuta atenta às narrativas dos praticantes. Dessa forma, teoria e empiria, em bricolagem, engendram a autoria do pesquisador na construção dos achados (SANTOS; OKADA, 2004). Nesse caminhar interpretativo, em constante diálogo com teoria e empiria, por diversas vezes nos deparamos com significados, acontecimentos, contradições e relações que nos remetem aos avanços na compreensão do fenômeno, bem como aos limites que todo estudo científico apresenta.

Para apresentar esse complexo movimento de busca e construção dos achados, lançamos mão de categorias analíticas, as quais chamamos noções subsunçoras. Nos

inspiramos nos fundamentos da aprendizagem significativa de David Ausubel. Segundo Almeida (2001, p.68):

Ausubel (1982) afirma que a Aprendizagem Significativa ocorre quando o indivíduo assimila novas ideias e informações em sua estrutura cognitiva. Nesse processo, os conteúdos por ele assimilados adquirem, psicologicamente, um significado.

Em analogia, na prática de pesquisas acadêmicas, as noções subsunçoras surgem do diálogo do pesquisador ora com os fundamentos teóricos, ora com as narrativas que emergem e são sempre atualizadas a cada novo encontro do pesquisador com a teoria e a empiria. Assim, as noções subsunçoras emergem de um processo dinâmico, complexo e que evolui ao longo de toda a pesquisa e podem ser consideradas:

Categorias analíticas fruto da interpretação dialógica da empiria e teoria em um processo de aprendizagem significativa de uma vivência formativa em que o saber é produzido pelo que nos acontece, um saber que se revela ao praticantepensante situado, entendido coletivamente, como singular, relativo, irresoluto e pessoal. (RIBEIRO, 2015; p. 142).

Ao narrar essas noções, nos deparamos com situações como “uma nova interpretação do fenômeno estudado e o estabelecimento de conexões entre as noções subsunçoras e seus elementos” (MACEDO; 2000, p.204). Nesse momento, ratificamos que a realidade não cabe num conceito previamente selecionado para validá-la. Coube a mim, autorizar-me ao mergulho na tensão possível entre os saberes sistematizados nas leituras que fiz, nos encontros com meu grupo de pesquisas, na participação em eventos e os sentidos vivos no cotidiano do ciberativismo estudado.

5.2.2 O lugar de fala sobre a análise dos dados produzidos

Sempre baseados nas questões de pesquisa, nos dilemas que a originaram e também nos que surgiram ao caminhar em seus meandros, nosso esforço foi pela prática do diálogo constante com as narrativas expressas pelas/nas contradições, ocorrências e significados que se revelam ou se escondem, recorrências, tensões. Dessa forma, nosso panorama de análise se faz na busca do diálogo com a pluralidade de vozes dos *praticantepensantes* desta ciberpesquisa-formação.

Ao longo de todo o estudo busquei um olhar atento, sensível aos sentidos presentes nas narrativas que foram produzidas durante as diversas situações formativas engendradas no ciberativismo OcupaCP2 e na greve dos docentes, sobretudo aquelas emergentes como atos de currículo nos dispositivos acionados, ora por mim (roda de conversa e vídeo-pesquisa), ora pelos praticantes (#EuDefendoOCP2, MobilizaCP2, páginas das ocupações no *Facebook*).

Ciente de que posso não ter alcançado minuciosamente todos os detalhes desses movimentos e do potencial formativo que essas experiências representam, me situo como praticante-pesquisadora na perspectiva experiencial expressa por Larossa (2002, p25) da seguinte maneira:

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a o-posição (nossa maneira de opormos), nem a imposição (nossa maneira de impormos), nem a proposição (nossa maneira de propormos), mas a exposição (nossa maneira de nos “ex-pormos”), com tudo que isso tem de vulnerabilidade e risco.

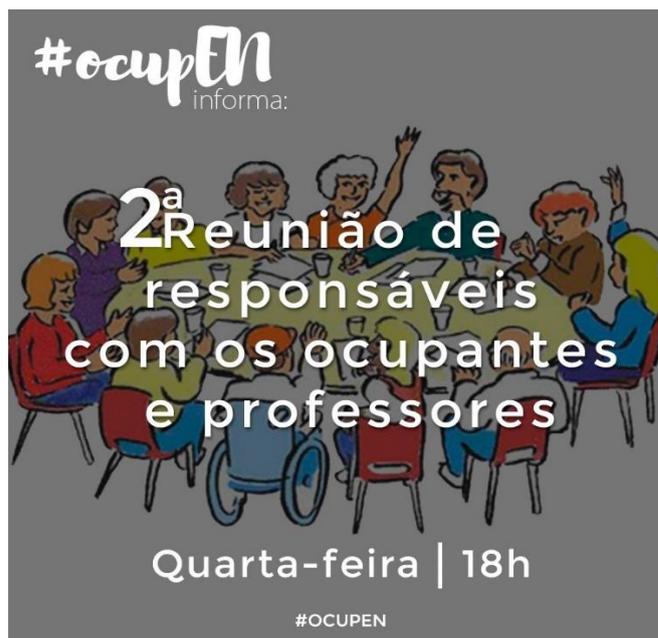
Assim, inspirados na ciberpesquisa-formação (SANTOS, 2005; 2014), nas noções de sujeito da experiência (LAROSSA, 2002; 2013) e pesquisa experiencial (MACEDO, 2015), na pesquisa qualitativa como descoberta e criação com um rigor outro (MACEDO, 2009; 2010) e na consolidação dessas invenções como atos de currículo (MACEDO, 2011; 2013), apresentamos, a seguir, as noções subsunçoras.

5.3 O espaçotempo escolar ressignificado no compartilhamento de experiências em rede

Abertos ao encontro com o diferente e responsáveis por suas próprias formas de expressão política e cultural, como no *bricoleur* (CERTEAU, 2012), os estudantes, sujeitos ativos da mobilização, se autorizavam ao atravessamento pelas diversas vozes que ecoam num ambiente de ocupação e passavam a praticar ações de resistência em rede. Para além de seu próprio campus, os estudantes pensavam e organizavam as autorias coletivamente, na constante comunicação e compartilhamento de experiências com estudantes de outros campi e com o mundo *dentrofora* do colégio.

Os ocupantes organizavam conversas diariamente para decidir a organização e a divisão das tarefas (limpeza, alimentação, segurança, comunicação, eventos) e não mediam esforços para dialogar com a sociedade. Não somente para mostrar o movimento, mas, sobretudo, para buscar mais apoio. Pais e professores (imagem 37) eram constantemente convidados para ir à ocupação, encontrar os estudantes, viver o cotidiano da ocupação, conhecer as intenções do movimento, as experiências e os dilemas que estavam vivenciando.

Imagem 37 - Chamada para Reunião com responsáveis



Fonte: página da Ocupen no *Facebook*

Durante a roda de conversa, dois estudantes relataram os desafios na relação com os pais, com as condições de segurança do bairro, com o uso das tecnologias e com a diferença de posicionamento do outro. São relatos que mostram praticantes em formação experiencial (JOSSO, 2010; LAROSSA, 2002; MACEDO, 2017), refletindo o contexto e seus papéis nos ciberativismos e que remetem às noções agente-ator-autor (ARDOINO, 1998) e as formas como flutuamos em suas coexistências de acordo com a experiência vivida no cotidiano do movimento:

Assim, muitos alunos queriam vir. Muitos alunos vieram no primeiro dia de ocupação, vieram na primeira semana, mas depois já não cabia mais a eles vir, sabe? Os pais não deixavam e os pais são pessoas muito mais difíceis da gente acessar e da gente levar informação (Morgana, estudante e ocupante)

Na fala de Morgana emerge uma percepção de alunos na condição fluante entre de agentes e atores do movimento. Participavam em algum momento, mas depois cediam às condições de obediência aos pais, que por motivos diversos (falta de segurança, desconhecimento sobre o movimento, discordâncias com o movimento) não permitam mais suas participações, ocupando o campus. Ainda que apoiassem o movimento nas redes sociais.

Eu acho que muitas pessoas viam muito a questão da preocupação por causa do senso. A gente tentava usar as mídias, mas eu acho que a gente não conseguiu usar as mídias tão bem quanto a gente queria. Porque não importava o que a gente postava. Não importava a narrativa que a gente quisesse passar, sempre vinha um “Zezinho” e um comentário para esculachar tudo. E a gente falava “Vem” e a pessoa “Vem”. A pessoa falava que vinha e não vinha nunca. E tinha uma questão muito de medo porque a gente tá num Colégio num lugar assim, um pouco complicado. Então, pro aluno dormir já era mais difícil. Além da questão do pai, do pensamento, da ideologia, tem ainda toda a questão da segurança. (Matheus, estudante e ocupante)

Na condição de agente (ARDOINO, 1998), percebemos as ações dos estudantes fortemente afetadas pelas determinações do coletivo em sobreposição ao subjetivo. Ao mesmo tempo que estudantes como Matheus, na condição de atores (ARDOINO, 1998), exercitavam reflexões dotadas de intencionalidade própria, sobre os desafios enfrentados na ocupação efetiva do Colégio. Como lidar com as ideologias fortemente propagadas nas mídias de massa e que tentavam desmoralizar as ocupações; com a necessidade de negociar sentidos com os pais; com a vulnerabilidade à condição de violência do bairro onde se situa a escola? Como usar melhor o potencial das tecnologias para o exercício coletivo de ações mais autorais?

Como atores, estudantes e docentes participavam do movimento no campus e nas redes através de ações coletivas, dotadas de mais iniciativa e intencionalidade próprias. Não necessariamente eram criados sentidos na origem dessas ações, mas podemos perceber co-produção e cooperação ao passo que cada estudante ou professor ativista podia acrescentar certa subjetividade a esses sentidos. Os sentidos vieram depois, na reflexão das experiências, como relatou a Professora Licia, durante a conversa que tivemos pelo *Whatsapp* após o término da ocupação e da greve docente:

Acho que foi um grande momento de aprendizagem, foi um grande momento educativo tanto para os estudantes que participaram, quanto para os professores que participaram. A intenção da ocupação é justamente fazer com que se tenha uma noção da ocupação do espaço escolar como um espaço de decisão coletiva, uma noção de democracia popular, onde todos podem tomar decisões e onde todos possam participar com a mesma obrigação e com as mesmas responsabilidades.

Segundo a multirreferencialidade, a tríade agente-ator-autor coexiste em todos nós e será em cada experiência vivida que aflorará um ou outro desses papéis. Por isso em outros momentos, como, por exemplo, quando ocorrem as criações do movimento #EuDefendo o CPII e do aplicativo MobilizaCP2, podemos perceber docentes na condição de autores, situados na origem, na fundação de seus atos. Refletindo suas criações. Assim como na roda de conversa os estudantes puderam narrar reflexões sobre a ressignificação do *espaçotempo* escolar durante a ocupação e como eles se percebem nesse processo:

Eu sinceramente acho que não tem tanta diferença no esforço que eu fiz na escola e na ocupação, na minha energia sabe? Mas a ocupação era estimulante, era genial, a gente ralava, mas quando você via aquilo sendo realizado dava uma euforia. É uma coisa que a escola não proporciona. Até porque na escola a gente vem pra sentar na cadeira e depois a gente vai embora. A escola não é nossa. A gente não pertence à escola e a escola não pertence à gente. O que foi totalmente diferente na ocupação. Isso é muito estranho porque é o mesmo espaço físico, mas que eu entro aqui eu não me sinto mais bem-vinda da forma como eu me sentia quando entrava na Ocupen. É exatamente essa questão das opções que são dadas pro aluno. Do poder que é dado pro aluno. Na escola não existem opções sabe: se você fizer isso ok, se você não

fizer isso, você vai levar uma advertência ou outro tipo de punição e etc.(Morgana, estudante e ocupante)

Ressaltamos a parte em que a estudante fala sobre as opções e o poder que são dados aos alunos na ocupação. Na compreensão da estudante, foi possível sair da condição de agente e ator que a escola em seu funcionamento normal proporciona para a condição de autores da/na ocupação. É uma fala potente, autoral, reflexiva e que também conduz o outro a reflexões sobre as relações que são permitidas ou que nos permitimos vivenciar no cotidiano escolar.

O movimento de ocupação organizado pelos estudantes nos leva a repensar as práticas educacionais que temos criado no cotidiano de nosso trabalho. Sem desconsiderar que o processo formativo ao qual pertencemos está necessariamente atrelado a um funcionamento da Instituição dotado de regras, horários e currículos pré-estabelecidos. Mas que não podem ser a única razão de ser e existir da escola. Como assevera a narrativa do Professor Pedro:

No primeiro momento da docência, eu tinha muito uma insegurança e uma necessidade de me afirmar, preocupado em afirmar a minha posição ali naquela relação. E uma das coisas que se aprende é que, cara, você não precisa fazer muita coisa, porque a estrutura do colégio, a organização do espaço, a organização das relações já faz por você. Então você é só mais um que entrou ali.

O choque inicial é o choque da necessidade de se repensar radicalmente a escola. A ocupação mexe com o que pensamos sobre a organização dessas relações, mas também do modo como a gente entra nesse espaço. Na ocupação a escola era deles. E isso gerou um certo desentendimento entre os colegas que não entenderam isso e achavam que a hierarquia deveria permanecer. Eu senti menos essa preocupação de fazer o automático e deixar acontecer o que eles tinham para propor ali. Ai os colegas vieram tentar contribuir com oficinas e outras sugestões. Mas ai tínhamos que ter cuidado para não invadir tanto esse espaço que não era nosso, era dos estudantes. Então acho que a ocupação muda essa relação de poder que geralmente é a da escola. Essa mudança foi o que me chamou a atenção. Para pensar radicalmente esse modelo de escola que tá ai. O tempo todo eu estava repensando a escola que a gente tem e o que fazemos para mudar isso.

Considerando a escola, para além da visão reducionista de lugar onde se ensina, como um *espaçotempo* de formação de seres humanos; a formação como algo do âmbito experiencial (MACEDO, 2017; JOSSO, 2010; LAROSSA, 2002) e que, portanto não se pode imaginar como fixo, único e finito. Mas sim como um constante movimento formativo, que se dá no cotidiano, nos atravessamentos pelas diversas redes educativas por onde transitamos e, sobretudo, na conscientização de como afetamos e somos afetados por esse movimento de experiências múltiplas. O ciberativismo vivenciado nos convida a repensarmos diversas questões como: a escola e seu funcionamento, nossas responsabilidades pelas decisões e relações que são impostas, o que fazem os docentes para mudar as condições de trabalho com as quais não concordam, que relações estabelecemos/negociamos com nossos alunos em

nossas convivências diárias, a capacidade que os estudantes têm de organização e tomada de decisões sobre a escola que o currículo formal não contempla. Como nos conta a Professora Licia:

O que mais me chamou a atenção foi a forma como eles tomaram para si a responsabilidade do colégio. A partir do momento que o colégio foi ocupado se inverteu totalmente a ordem e a hierarquia existente desapareceu. Acho que o principal da ocupação foi mostrar a possibilidade de uma escola diferente. Os estudantes mostraram para os professores, para a direção e para o país inteiro o que eles são capazes, que eles são capazes de se organizar, que eles são capazes de comandar, que eles são capazes de propor algo diferente para a sociedade.

Outro relevante aspecto que destacamos da vivência no campo de pesquisa, um movimento de intenso registro e compartilhamento de experiências, durante e após o término da ocupação e da greve, no qual os estudantes e professores faziam e refaziam suas próprias visões da realidade. Durante a roda de conversa, os participantes contaram, em meio a dúvidas e certezas, suas compreensões sobre a experiência dos movimentos. Com falas autônomas e críticas, lançaram novos olhares sobre as situações vivenciadas, num processo de encontro com a experiência narrada pelo outro, recriação e transformação da realidade e de si próprios, tal como podemos perceber na narrativa das estudantes, durante o dispositivo roda de conversa:

Na ocupação tinham duas câmeras fotográficas. Eram fotos o tempo todo. A gente registrou o nosso cotidiano na ocupação. Pra gente isso era muito importante, exatamente pela questão de registrar essa experiência. Registrar aquilo dali pelos nossos olhos... E não ver a ocupação só como um estado de exceção, sabe? Ver que a escola pode ser aquilo dali que a gente vivenciou, sabe? Que não tem que ser a ocupação, aquela coisa idealizada, que a gente faz o que a gente quer. (Morgana, estudante e ocupante)

Eu acho que o mais difícil agora... sempre foi mais difícil desde que eu entrei pra questão de grêmio, é mobilizar todo mundo, porque como o Pedro disse, é uma parada que tá muito normalizada isso de você entrar, você ir para o colégio, você tem o dever de ficar ali parado. E esse é seu dever de aluno sabe? Isso é uma parada normal que as pessoas aceitam e é só isso. E aí eu acho que o mais difícil é criar essa parada de vamo todo mundo se interessar pela política do colégio e como funciona, lutar por melhorias e, além de questionar, se mover, sabe? Depois de questionar, fazer alguma coisa sobre o questionamento (Rai, estudante e ocupante)

Conosco, docentes, o mesmo também acontecia. Enquanto vivíamos em meio a um forte sentimento de polarização social, ao estar nos atos da ocupação (íamos sempre que convidados pelos alunos) nos deparávamos com um sincretismo cultural pulsante. De certa forma já encontrávamos isso no cotidiano das aulas, porque é uma característica do Colégio Pedro II a diversidade de seus alunos (convivemos, numa mesma turma, entre estudantes com necessidades educacionais específicas, os de baixíssima renda, os de classe média e os que gozam de férias na Disney ao menos uma vez por ano). Mas, podemos afirmar que, na

ocupação os sentidos desse encontro com o outro foram diferentes. Primeiro porque os alunos estavam lá, juntos e existindo de uma outra forma: agindo, decidindo, coordenando e experimentando novas lógicas para o cotidiano escolar. Segundo, enquanto servidores, nos autorizamos a viver novas experiências de mobilização que nos fizeram refletir a escola, a sociedade, a política, a cultura e, sobretudo, nossas práticas docentes.

Esse intenso e complexo movimento formativo não aconteceu de maneira tradicional, como nas assembleias da categoria docente ou passeatas grevistas, mas sim nos próprios espaços escolares e em redes sociais digitais e, o mais tocante, ao lado de nossos alunos! Nesse clima de sincretismo no sentido de fusão, mistura, em busca da formação de uma identidade política e cultural nova, múltipla, que emerge das individualidades de cada um de nós que lá estivemos, íamos construindo em coautoria um novo desenho de luta social. Esclarecemos, porém, que os movimentos de greve e ocupação eram independentes. Mas, não há dúvidas que a ocupação estudantil afetou diretamente a greve dos professores. Fomos arrebatados pelo movimento estudantil e com ele/nele aprendemos mais sobre nós mesmos, nossos alunos, o colégio e o movimento em si. Como percebemos nas narrativas das professoras a seguir:

A gente tem que realmente construir algo para além do que já foi construído. A ocupação nunca vai sair da vida de vocês. Já modificou, já faz parte da vida de vocês. E já fará parte da vida profissional, como faz na nossa vida. A reação que eu tive foi a mesma: é isso que a gente tá precisando. Há muito tempo que a gente vem batalhando nisso. A questão das redes: é muita coisa grandiosa, muita experiência do que veio das redes sociais. A gente tem a experiência do Chile e isso foi também importante para tudo isso que tá acontecendo. (Professora Licia)

Eu, como professora aprendi muito sobre: mobilização, respeito às diferenças, empoderamento do espaço público e multiplicação da participação política. Pra mim, foi uma aula nesse sentido.

E com relação às práticas pedagógicas? Caramba! Essa experiência me virou do avesso. E me bagunçou mesmo. Uma série de coisas que a gente começa a repensar, sobretudo com os pequenos. Porque a impressão que a gente tem é que a gente só vai poder fazer esse tipo de análise (de discussão) quando vocês já estiverem com 14 ou 15 anos. E na verdade essa construção começa lá atrás. Vou até mudar meu projeto de DE por causa disso. Pra tentar pensar isso a partir dos pequenos. Por que não a partir dos pequenos? (Professora Claudia)

Eu não parei para refletir propriamente quem eu sou hoje até porque o turbilhão de emoções continua com todo esse processo que nos estamos vivendo politicamente na instituição, no país, no mundo. Mas assim, eu com certeza, de alguma forma, estreitei minha relação com os servidores, com os alunos, ex alunos. Pessoas com quem eu tive mais proximidade. Tem uma coisa que me mobiliza bastante, uma questão que pra mim deveria ser o legado dessa ocupação que é a questão da gente pensar: que escola é essa que a gente quer? (Professora Carol)

O que encontrávamos nas ocupações? Ao habitar com autoria, as formas de ativismo estudantil eram bastante diversificadas e iam desde a divisão das tarefas cotidianas (zelar

pelos espaços escolares, divulgar o movimento, cozinhar) à organização de eventos abertos a comunidade escolar, como: almoços coletivos, rodas de conversa, shows musicais, danças como o maracatu e o samba, confecção de cartazes, pintura dos muros da escola, recebimento de artistas, reuniões com familiares e docentes em greve, entre outras (imagens 38 a 41). Os registros dessas atividades, bem como informes e notas oficiais eram divulgados nas páginas das Ocupações.

Imagem 38 - Rio Maracatu na Primavera da Ocupen



Fonte: www.facebook.com – Página da Ocupen

O evento cultural com a presença do grupo Rio Maracatu foi uma tarde colorida e alegre, organizada pelos estudantes e que contou com a participação de professores e responsáveis. Um momento de vivência do *espaçotempo* escolar como lugar de encontros com aspectos da identidade cultural brasileira. Aconteceu na tarde de um sábado de primavera, logo após um almoço coletivo entre estudantes e professores, no refeitório da escola. Dança, história e política foram pautas conversadas e experimentadas. Num momento em que vivemos o enfraquecimento da produção cultural em prol de uma sociedade cada vez mais consumista e individualista, essa foi uma tarde em que pudemos explorar os espaços do colégio para praticar “um jeito coletivo de produzir para superar o jeito individual de consumir produtos e informações” (PRETTO, 2013, p.132).

Imagem 39 - Aulão para o ENEM no auditório do campus EN



Fonte: www.facebook.com – Página da Ocupen

Constantemente presente nas conversas sobre Educação, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) representa um importante avanço na organização do sistema de acesso às Instituições de Ensino Superior brasileiras. Bem como, em contrapartida, reforça o esforço governamental por uma padronização do ensino médio segundo a lógica dos exames nacionais que reforçam o ranqueamento de instituições, estudantes e professores (PRETTO, 2013).

Destacamos esse momento da ocupação para fomentar reflexões sobre as relações entre instituído e instituinte e as táticas que os estudantes, como *praticantespensantes*, situados politicamente e conscientes dos desafios de lidar com as regras do jogo, buscaram para propor ações que fortaleciam a ocupação. Ações estas que são exemplos genuínos do trípico agente-ator-autor (ARDOINO, 1998) em ato na Ocupação.

Sem deixar de cumprir com as obrigações impostas pelo calendário do exame como condição para continuar a formação em nível superior, a tática foi proporcionar um espaço de preparação para o estudante que desejasse estar na ocupação. Uma maneira também de negociar com os responsáveis a participação dos filhos. Vemos nessa situação, alunos transitando entre as condições de agentes (ações direcionadas pelo instituído), atores e autores (implicados com as transgressões, criando e cocriando táticas cotidianas, com propostas diversificadas e bem planejadas que permitiram a ocupação do Colégio por quase 3 meses).

Imagem 40 - “Plenária das minas”



Fonte: www.facebook.com – Página da Ocupen

Imagem 41- Aluna contemplando cartazes da Ocupação expostos no muro do Pedrão – Campus EN



Fonte: www.facebook.com – Página da Ocupen

Nessa imagem, temos uma estudante mulher negra numa postura em que assume sua identidade sem ceder às práticas colonizadoras do embranquecimento - com seus cabelos crespos naturais e um turbante amarrado, acessório cultural afro que conecta a mulher à ancestralidade. Na África, indicava ritos de representatividade religiosa ou social e hoje representa uma afirmação identitária.

De modo geral, nas quatro imagens, temos uma leitura plural da ocupação, sempre evidenciando o enfrentamento ao poder instituinte por meio de gestos com significados de táticas de subversão:

O gesto só dura enquanto durar sua função de utilidade, sustentado pelas milhares de reatualizações de seus praticantes, e graças ao consenso deles. Um gesto só é refeito se ainda for tido como eficaz, operatório, de bom rendimento ou de necessidade real em vista do esforço que exige. Sua permanência está ligada à

crença que nele se investe: é preciso acha-lo necessário, cômodo, operatório, benéfico; é preciso acreditar em seu possível sucesso para continuar a repeti-lo (CERTEAU, 2012, p. 273).

Essa subversão como característica fortemente presente nas astúcias dos estudantes, nos remete também à noção de *negatividade*. Noção criada por Ardoino para se referir à capacidade que os sujeitos têm de resistir ao serem submetidos a certos determinismos, interferindo com estratégias próprias capazes até de desestabilizar seu funcionamento.

Quaisquer que sejam os determinismos que condicionam e podem explicar seus modos de funcionamento, o ser humano tem em si (auto) um poder de negação, de contraestratégia que lhe dá, ao menos em parte, a inteligência desses determinismos e uma certa capacidade de a eles reagir, de a eles se adaptar e mesmo de os enfrentar ou de os transformar (negatividade). (Ardoino, 2012, p.90)

Tais táticas em seus gestos e ritos, compuseram retratos de um movimento que se estendeu para além da reivindicação da Reforma do Ensino Médio e da PEC 241, como um ato político de enfrentamento multicultural, com pautas identitárias. As imagens nos contam sobre um histórico movimento de ocupação e greve que cultivou a subjetividade como valorização do sujeito em devir. Um sujeito que, em ato, reconhece e assume ora sua individualidade, ora sua participação ativa numa formação coletiva em que são produzidas, em movimento, linguagens, subjetivações e políticas.

O que nos remete à noção de formação como construção do eu (JOSSO, 2004). A autora chama de invenção de si o processo formativo que se dá em todas as esferas da nossa vida. Escolhas habituais sobre nosso vestiário, nossa alimentação, a escolha de locais para entretenimento, nossos repertórios musicais, leituras e passeios. São esses corriqueiros hábitos cotidianos que marcam a invenção de si. Tal como as práticas cotidianas da ocupação e da greve apresentadas ao longo desta tese narram sobre o processo de construção do eu de seus praticantespensantes. Como podemos observar na fala da Professora Licia sobre o que os estudantes aprendiam cotidianamente:

Os estudantes tinham que participar de reuniões e dos trabalhos práticos que eram propostos coletivamente. Também era importante fazer a comida, limpar os banheiros e outros cuidados com a questão da vigilância. Saber que tem que cuidar um do outro também. Tudo isso faz parte desse crescimento e das responsabilidades que eles tomaram para si ou tiveram que tomar, que não precisavam se preocupar antes. Então isso fez com que os estudantes aprendessem muito.

E na fala da Professora Carol, refletindo sobre o que os docentes puderam aprender sobre suas práticas e a resignificação do *espaçotempo* escolar com/no ciberativismo:

Eu acredito muito que a escola é pública e deve ser para todos. A escola se diz de excelência mas ainda tem muita segregação. Pensar a escola que a gente tá produzindo. Que sujeitos são esses? Será que a gente tá olhando esses sujeitos ou a

gente só vê objetos? Muita gente estudando, fazendo mestrado e doutorado, mas será que a gente tá se voltando para nossas práticas para pensar esses sujeitos como tal e não como objetos? Isso tudo vem a reboque do que foi vivido nesses movimentos, as ocupações e as demandas dos estudantes e do movimento EuDefendoOCpII. Pra além da defesa, a gente também tem críticas no sentido que a gente quer fazer uma escola melhor para todos.

Os estudantes deram aula sobre respeito às diferenças e potencialização da participação política no *espaçotempo* escolar. E, ao contrário do que é posto em projetos como o Escola Sem Partido, nos foi ensinado na ocupação que essa consciência e participação política precisa ser organizada, criada e refletida por seus praticantes. Portanto, não pode ser considerada como resultado de uma suposta doutrinação ideológica.

5.4 Saberes referenciados nas experiências de re-existência em rede

A chegada a esta noção nos remete ao conceito de experiência. Desde as primeiras páginas desta tese anunciamos nossa inspiração e concepção sobre as relações entre educação, experiência e formação. Larrosa (2002) nos fala sobre o potencial de formação e transformação da experiência como aquilo que nos acontece, nos passa e “ao passar nos forma e nos transforma” (p. 26).

Estar nos ciberativismos OcupaCP2 e greve docente, nos remeteu a uma série de situações, relações e dilemas que tenho narrado neste estudo. Tocada pela experiência de formação política que lá vivi, busquei reencontrar com os praticantes na roda de conversa, para pensarmos juntos o que foi vivido. E desse encontro, nesse dispositivo de pesquisa acionado, emergiram narrativas que nos ajudam a compreender o ciberativismo como um *espaçotempo* de construção de saberes referenciados nas experiências dos seus *praticantespensantes*.

Larrosa (2002) nos chama a atenção para a diferença entre informação e experiência. Esta última não é o que se passa. Não é o que é somente lido, postado, curtido, visto (práticas bastante comuns nas redes sociais digitais). A experiência para Larrosa é algo mais íntimo. É o refletido, o que nos acontece, nos toca e muitas vezes nos remete a outras experiências tão tocantes quanto.

E com relação às práticas pedagógicas? Caramba! Essa experiência me virou do avesso. E me bagunçou mesmo. Uma série de coisas que a gente começa a repensar, sobretudo com os pequenos. Porque a impressão que a gente tem é que a gente só vai poder fazer esse tipo de análise (de discussão) quando vocês já estiverem com 14 ou 15 anos. E na verdade essa construção começa lá atrás. Vou até mudar meu projeto de DE por causa disso. Pra tentar pensar isso a partir dos pequenos. Por que não a partir dos pequenos? (Professora Claudia – Primeiro segmento)

Em 2012 a gente já ocupou a reitoria do Colégio Pedro II por 3 dias. Essa experiência já foi importante pra o que a gente fez agora. O que fica com a gente da ocupação: essa questão da convivência é uma palavra muito complexa mesmo. Porque, assim, na ocupação não foi nenhum pouco fácil conviver, não é nenhum pouco fácil você ouvir outra pessoa, o que ela tá falando. Você pensar junto com ela as coisas que serão feitas. Acho que uma das palavras que ficam para mim é esse viver coletivamente. Não acho mais que minha vida é minha individualmente, eu entrego a minha vida para uma construção coletiva. (Morgana - estudante e ocupante)

Quero falar do protagonismo infantil. Eu trabalho com criança há muito tempo. Fui participando da ocupação ajudando, trazendo as coisas, vendo como eles estavam. Essa participação veio me trazer clareza de que aquilo que eu venho fazendo tá no caminho certo. Essa coisa da participação, do deixar falar. Ai quando eu vejo os meninos e muitos deles foram alfabetizados por mim, acompanhei o processo de aprendizagem de alguns. O processo de ler e escrever. Quando eu vejo esse protagonismo

acontecendo com aquele adulto, e que quando é criança é alguém que já é, que precisa ser visto. Só fortaleceu o próprio trabalho que eu acredito. A escola é esse espaço de aprendizagem mutua. De ver e ser visto. Então foi um fortalecimento da própria prática. De dizer assim: o que eu fiz tá dando certo, tá rendendo frutos. Claro que não é só por causa da gente, mas a gente sabe que de alguma forma essa função do professor é importante e ele precisa estar atento a isso. (Professora Márcia – primeiro segmento)

As narrativas acima nos remetem às inspirações da formação experiencial (PINEAU, 1989; NÓVOA, 1988; JOSSO, 2010; MACEDO, 2017) e seu amplo entendimento sobre o processo de formação docente ancorado na reflexão das práticas pensadas criadas no exercício cotidiano de nossa profissão. O conceito de formação experiencial não só nos ajuda a compreender os sentidos da formação do docente engendrada no ciberativismo, como também compõe a epistemologia adotada nesta investigação. Compreendemos que: “formar-se não é instruir-se; é antes de mais, reflectir, pensar numa experiência vivida. Formar-se é aprender a construir uma distância face a sua própria experiência de vida” (HESS, 1985, apud NÓVOA, 1998, p. 115).

Ao trazermos a formação experiencial como fundamentação para este estudo, propomos pensar a formação docente em suas múltiplas dimensões. No encontro com narrativas como as que ai estão, arriscamos então pensar a formação em sua multirreferencialidade (ARDOINO, 1998). Percebemos nas falas das professoras e da estudante um resgate reflexivo de experiências que mostram momentos de autorização (fala da professora Cláudia, que se percebe tocada pela experiência, ao ponto de desejar mudar seu projeto de DE), alteração (fala da professora Márcia, refletindo sua ação docente ao olhar para as ações ativistas dos estudantes, seus ex-alunos), alteridade (fala da Morgana sobre convivência). Num movimento de pensar através da conversa com o outro sobre o que nos acontece/aconteceu ao vivenciarmos a ocupação e a greve docente.

Vivemos um tempo de intenso fluxo de informações e a certeza de que há muitas coisas acontecendo. Mas a questão é: o que está nos/te acontecendo? Se visitarmos as páginas da ocupação, certamente encontraremos diversos registros e informes, mas o que buscamos como centralidade deste estudo é o sentido da formação como experiência a ser compreendida (MACEDO, 2015). Pensar sobre a experiência vivida

Especialmente nesta greve docente, nossas ações mobilizadoras, em geral, aconteceram nas idas às ocupações. Por lá, vivíamos intensos momentos de comunicação, em que formávamos e nos formávamos na construção dialogada de conhecimentos junto com estudantes, que reivindicavam não só questões políticas e educacionais, mas também a condição de autores das lógicas, regras e práticas que dão vida aos cotidianos da escola e da cidade. Como podemos observar nas narrativas a seguir:

É exatamente essa questão das opções que são dadas pro aluno. Do poder que é dado pro aluno. Na escola não existem opções sabe: se você fizer isso ok, se você não fizer isso, você vai levar uma advertência ou outro tipo de punição e etc.(Morgana – estudante e ocupante)

A gente pode ver alguma coisa que a gente organizou acontecendo é gratificante. A gente tem a gestão dos alunos para os alunos. Com a ocupação essa questão acaba ganhando um peso muito maior para mim pelo menos. (Matheus, estudante e ocupante)

A gente sempre tem essa ilusão que é passada pra gente de que o colégio é nosso, mas acho que na prática, a ocupação foi o que passou isso pra gente. (Matheus, estudante e ocupante)

Porém, nossas ações não se restringiam somente aos campi ocupados ou aos espaços da cidade. Nos mobilizávamos também no ciberespaço (imagens 42 a 45). Dessa forma, nossos momentos de comunicação, no sentido do compartilhamento de saberes, experiências e culturas (FREIRE, 2013), ganharam amplitude.

Nesse sentido, as páginas da ocupação, o movimento EuDefendoOCPII e o aplicativo MobilizaCP2 são dispositivos desta tese que, embora não tenham sido criados com intencionalidade formativa, se transformaram no caminhar do ciberativismo e da pesquisa em *espaçostempos de saberesfazeres*. Para além de exemplos do modo de expressão, ativismo e comunicação na cibercultura, a reflexão sobre os movimentos de ocupação e greve e sobre a invenção desses dispositivos como atos de currículo (MACEDO, 2013) nos remete ao reconhecimento desse ciberativismo como um cenário politicamente fértil e à escola como um lugar onde “alterações e autorizações curriculares instituintes” (IDEM, 2014, p. 113) foram criadas.

Percebemos nos atos de currículo de docentes e discentes a implicação como instância histórico-existencial (BARBIER, 2002) que conduz a ações e reflexões sobre a superação do caráter meramente aplicacionista presente no currículo formal e nas propostas de reforma do ensino médio. Tal como narram os praticantes:

Tipo, é algo que não tem tanta importância. Pra tirar uma nota boa, eu preciso fazer um esforço que às vezes não é a forma que eu quero e que eu me canso. (Matheus, estudante e ocupante)

Construir esse pensamento na coletividade é muito difícil, porque, querendo ou não, todo mundo é um pouco individualista. Isso desgasta pra caramba. Claramente é bizarro o contraste da escola na ocupação e agora. As pessoas pensam diferente, sabe? Querendo ou não, todo mundo é um pouco individualista. As coisas políticas não podem morrer nesse colégio. Até porque a gente ocupou faz pouco tempo. O mais difícil é mobilizar. Não só falar o que tá errado. Além de questionar, se mover, sabe? (Rai, estudante e ocupante)

Estudantes e professores, bem como familiares e pessoas da sociedade em geral, que por algum motivo não podiam ou não desejavam estar nos atos organizados pelos ativistas, encontravam nas redes sociais digitais uma maneira diferente de participar desses movimentos, fossem a favor ou não dos mesmos.

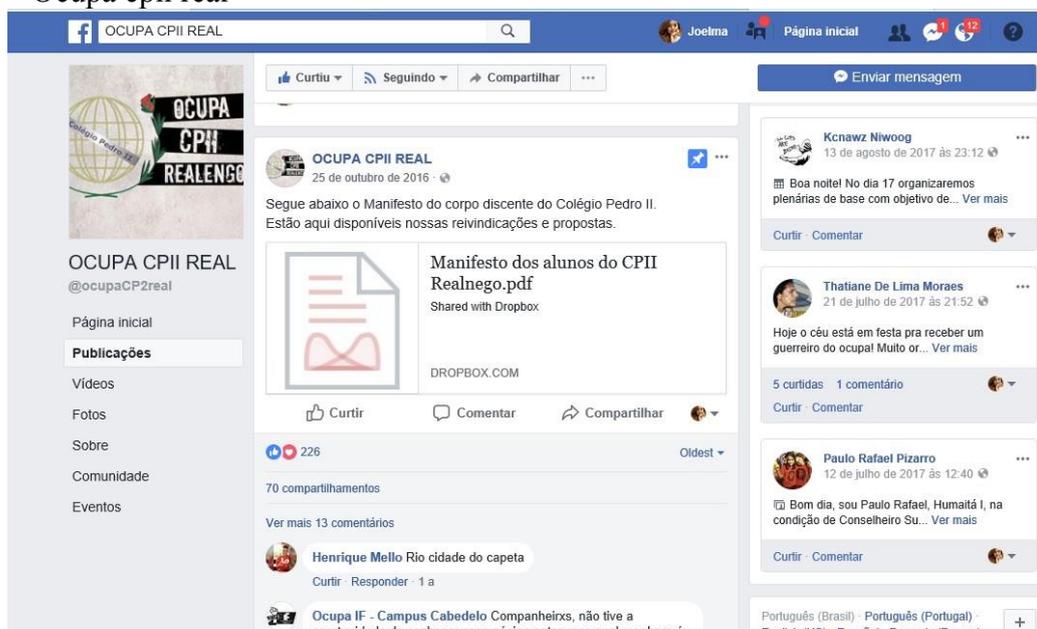
Como praticantes culturais da era digital, nas diferentes maneiras de usar os artefatos culturais de nosso tempo, esses cidadãos passaram da antiga condição de público espectador para produtores e difusores de informações na “vivência participativa” (SANTAELLA, 2016, p.64) mediada pelo digital em rede. Nesse contexto, concordamos que a participação *in locus* é condição fundante desses movimentos. Mas, reconhecemos também a forte influência das redes digitais “na sua função de estopim e retroalimentação dos eventos presenciais” (idem, p. 69).

Imagem 42 - Grupo de servidores do Colégio Pedro II criado no whatsapp para informes e diálogos sobre os movimentos de greve e ocupação



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Imagem 43 - Publicação de reivindicações dos alunos ocupantes na página “Ocupa cpII real”



Fonte: www.facebook.com

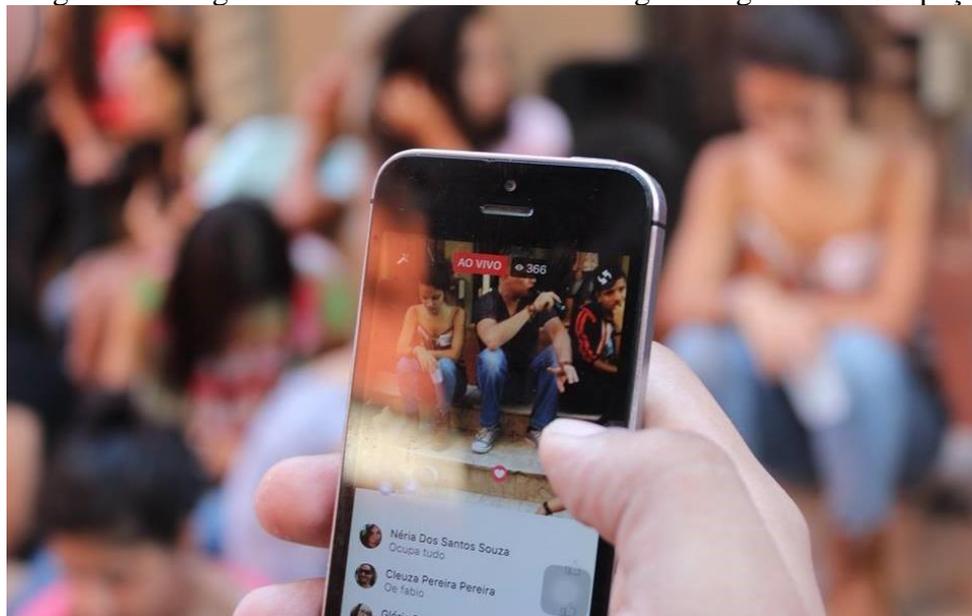
Imagem 44 - Comentários sobre transmissão ao vivo na página “Ocupen cp2”



Fonte: www.facebook.com

Na timeline a transmissão ao vivo é de um evento comemorativo de 1 ano da ocupação e dos 180 anos do Colégio Pedro II, ocorrido em dezembro de 2017. Nesta imagem, destacamos dois comentários (em vermelho) que ilustram contradiscursos de pessoas que provavelmente não apoiaram o movimento: “Choro é livre cuidado para não congelar” e “Agora com a PEC aprovada? A ocupação vai durar 20 anos?”. Esta imagem vem reforçar a característica das páginas das ocupações no Facebook como espaçostempos abertos a narrativas de concordâncias e discordâncias como rastros dos sentidos que cada pessoa cria sobre esses movimentos.

Imagem 45 - Registro de uso de artefatos tecnológicos digitais nas Ocupações



Fonte: www.facebook.com – Página da Ocupen

Tal como nos movimentos de 2013⁴⁰, a organização da ocupação estudantil e da greve de docentes do CPII se deu na cibercultura. Nesse aspecto, achamos importante esclarecer que, para fins de compreensão da formação dos discentes e docentes que viveram a experiência desses/nesses movimentos, objeto de estudo desta tese, partimos da consciência de que foram os corpos presentes nos campi ocupados que deram vida aos movimentos, tanto quanto as coautorias emergentes no *Whatsapp* e no *Facebook*. Cabe, portanto, a reflexão: estariam todos esses corpos tomando para si os *espaçostempos* do colégio e da cidade, na ausência dessas coautorias em/na rede?

Para além dos usos, tais como os vistos nas imagens anteriores, destacamos a atuação autônoma dos professores na divulgação, discussão e criação de registros de ambos os movimentos e, especificamente sobre as ocupações, a descentralização no “comando”. Acreditamos que o pulsante sentimento de multiliderança misturado à autonomia comunicativa dos atores em suas mobilizações na internet, agregaram uma novidade às características desses ciberativismos⁴¹: a rede.

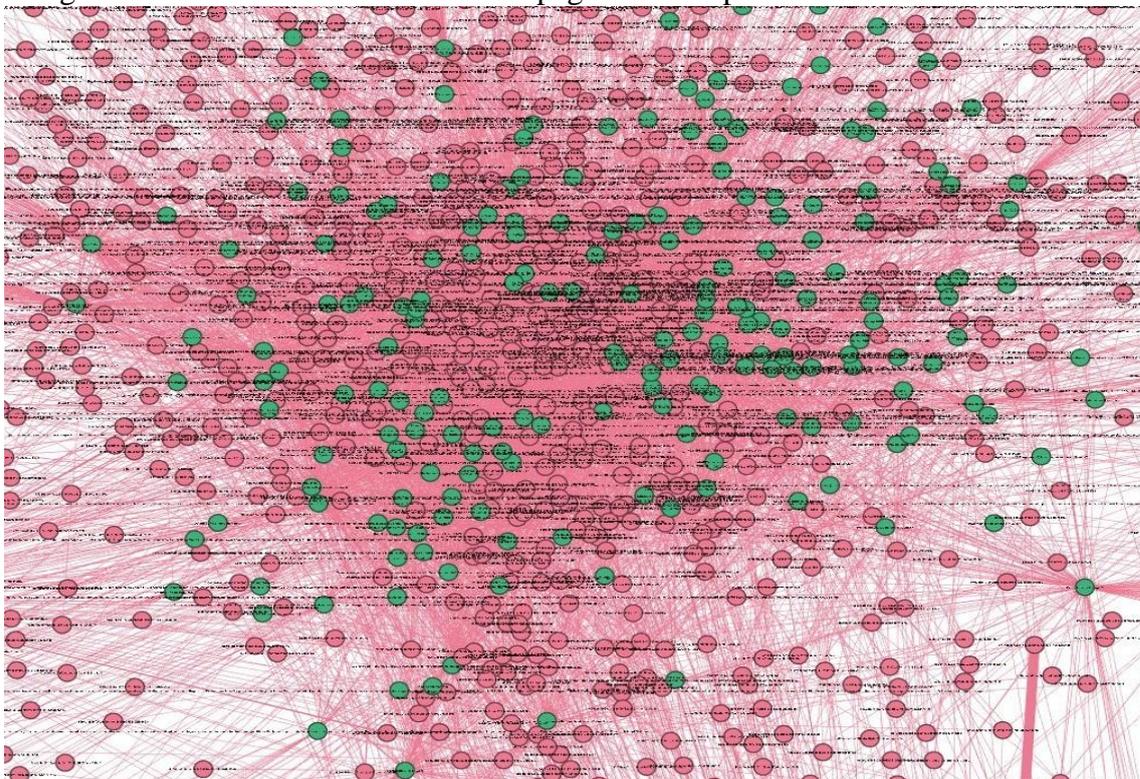
Não estamos falando da infraestrutura tecnológica em si, mas da conexão (laço social) e dos nós (atores: pessoas, instituições ou grupos) (RECUERO, 2014) que acontecem na mediação do digital em rede e que dão forma a um complexo e plural meio de construção identitária dos sujeitos e dos ativismos por eles acionados.

Na constituição desses movimentos em rede, a inexistência de uma liderança central e a relativa autonomia de funcionamento de cada parte que a compõe, permite que a rede de mobilização continue a operar, estando sempre em movimento, ainda que alguma parte sua seja destruída (imagens 46 e 47). Assim, fica difícil estabelecer uma forma de controle ou proibição da comunicação entre os nós. E isso se estende também às vivências nos espaços das ocupações. Tal democracia na atuação e no compartilhamento de criações humanas nos remete ao modelo denominado por Deleuze e Guattari de Rizoma.

⁴⁰ O capítulo 2 aborda os movimentos sociais e o ciberativismo ocorridos no Brasil entre os anos 2013 e 2016.

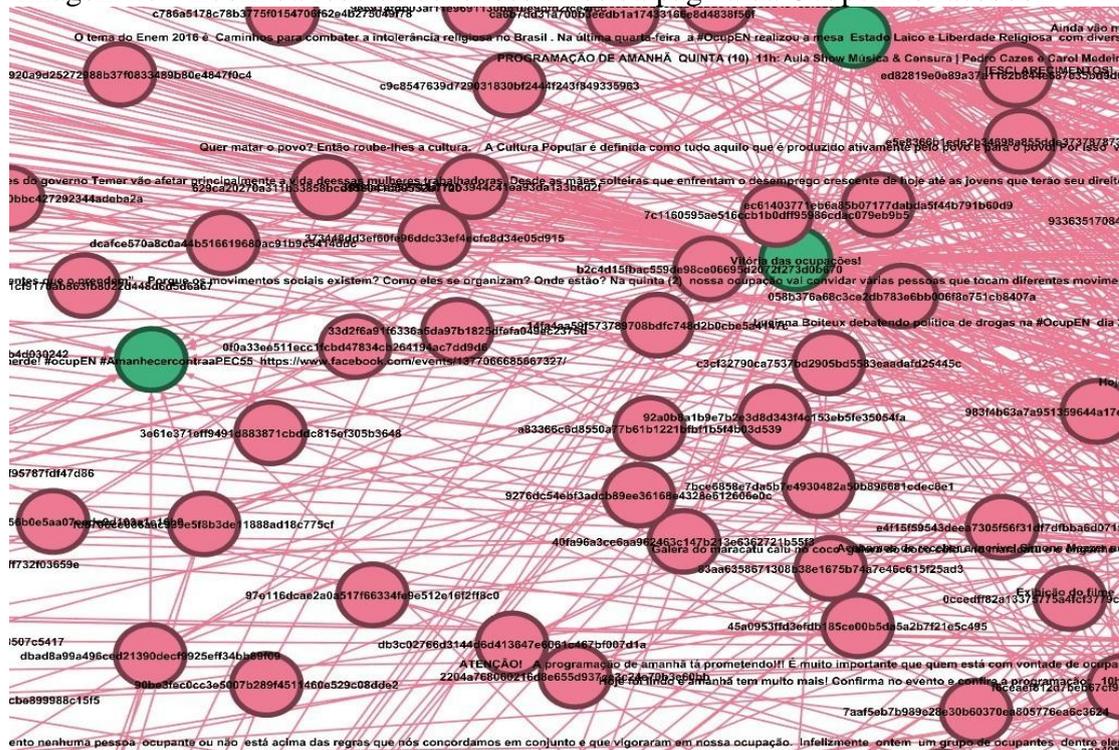
⁴¹ Conceito abordado no capítulo 2 deste trabalho

Imagem 46 - Rede de conexões e nós da página da Ocupen no facebook



Fonte: Criado pela pesquisadora, em coautoria com Alexandre Santana. Os dados foram minerados no Facebook, através do aplicativo Netvizz e os gráficos foram gerados no aplicativo Gephi. O período foi de junho de 2016 a janeiro de 2017. Legenda: os círculos em rosa, são os atores (usuários) e em verde, são as postagens.

Imagem 47 - Zoom da rede de conexões e nós da página da Ocupen no facebook



Fonte: Criado pela pesquisadora, em coautoria com Alexandre Santana. Legenda: as linhas em rosa, são os fios (conexões) que tecem a rede e em preto, são as postagens e os códigos que identificam os atores (usuários) no *facebook*.

Sabe-se que invenções do pós-digital como o *Facebook* não são por si só a rede social. Mas que certamente são meios potentes de registros das relações e dos acontecimentos. Vivemos portanto também uma novidade nas formas de registro da história dos movimentos sociais que podem ajudar nos estudos que buscam compreendê-los, tanto na elaboração mais precisa de diagnósticos sobre suas características, tanto ao que tange os rastros sobre os sentidos formativos que neles emergem. Acerca disso, corroboramos a ideia de Recuero (2017, p. 16):

É o modo de apropriação que as pessoas fazem dele que é capaz de desvelar redes que existem ou que estão baseadas em estruturas sociais construídas por essas pessoas (muitas vezes de modo diferente daquele previsto pela própria ferramenta). Uma vez que passem a usar o Facebook, os atores criarão ali redes sociais que passarão a ser exibidas por ele.

Ao visitar as páginas das ocupações no *Facebook*, reencontramos pessoas, atos, narrativas e imagens que nos permitem não só recordar a experiência, mas refleti-la. A cada mergulho (ALVES, 2008) nas tramas das redes sociais digitais, podemos perceber com maior clareza o quanto nela estão expostos “todos os variados graus intermediários e, sobretudo, os extremos daquilo que a humanidade tem de melhor e o que ela tem de pior” (SANTAELLA, 2016, p.13). Encontros e desencontros, convergências de ideias e discursos, conflitos e contradições estão presentes no ciberespaço porque seres humanos os habitam. A complexidade pulsa nessas novas formas de “ativismo híbrido” (idem, p.73) que mesclam imbricadamente os *espaçostempos* das escolas, das cidades e das redes.

Ousamos dizer que tal como a criação da internet foi um marco durante o período bipolar da década de 60 que deu origem a Guerra Fria, nos contextos atuais, também de extremismos, de Golpe e de práticas conservadoras como o “Programa Escola sem Partido”, o ciberativismo compreendido como movimentos sociais mediados pelos usos coletivos do digital em rede marca uma nova era nas mobilizações transformadoras do mundo. É preciso portanto compreendermos e divulgarmos o que pensam seus atores bem como os rastros de formação dessas/nessas experiências de luta que em nós permanecem.

FIOS QUE TECEM A FORMAÇÃO EM MOVIMENTO E NOVOS RUMOS

Início as últimas considerações deste estudo com a certeza de que cheguei até certo ponto. Cheguei até aqui, mas seguirei com os estudos sobre educação e cibercultura. Certa de que para a ciência implicada com a compreensão do/com o humano, não há um limite ou fim. Certa de que este é apenas o começo de um novo momento na minha vida, cuja construção se deu ao longo dos anos dedicados à pesquisa multirreferencial e cujos rumos futuros parecem promissores e em constante devir.

Na perspectiva de uma reflexão crítica, trago minhas compreensões sobre a itinerância formativa galgada em experiências acadêmicas, políticas e profissionais que teci ao longo de todo o caminho até aqui. A experiência no ciberativismo OcupaCP2 e o encontro com o GPDOC marcaram minha itinerância de vida e formação, inaugurando um mergulho profundo em águas desconhecidas de um oceano repleto de complexidade e de detalhes que foram fundamentais nas escolhas que fiz.

O mergulho cotidiano no fazer científico com rigor outro, me ensinou sobre a necessidade da entrega do pesquisador ao processo de busca; sobre sentir na vivência do campo que esta busca precisa ser vivida, experienciada na relação com o outro. Não foi fácil, portanto, romper os laços que eu havia criado com a ciência moderna em experiências acadêmicas anteriores ao doutorado. Partir da perspectiva da neutralidade científica e chegar até a compreensão da pesquisa como um movimento experiencial do pesquisador foi um processo complexo e que, até aqui, me apresentou um caminho desafiador e a reinvenção (CERTEAU, 2012) de si.

Essa vivência na pesquisa como um processo de formação em devir, muito me ensinou sobre permitir-se ir ao encontro, insistir, implicar-se e não falar sobre os praticantes, mas sim dialogar com eles. O rigor outro é, portanto, ético e implicado. Não lida com dados. Lida com compreensões repletas de simbologias, opiniões e significados. Nessa pesquisa-formação pude explorar caminhos inéditos ao entender que é um método de busca que não se aplica e sim se pratica.

Para viver esta pesquisa fui puxando os fios da minha rede tecida ao longo de toda minha história de vida e formação como docente. Estou ciente do término do doutorado e do desejo de não parar por aqui. A produção de saberes transversalizados pelos atos de currículo (MACEDO, 2011) que emergiram no ciberativismo *discentedocente* narrados nesta tese marcam o fechamento de um ciclo e a vontade de seguir rumo a novas descobertas de práticas educativas emancipatórias e politicamente engajadas.

O objetivo desta tese foi compreender como formam e se formam os docentes e discentes ao viverem experiências mediadas pelos usos de artefatos tecnológicos digitais em rede, no contexto de greve e ocupação como atos de currículo na cibercultura. A vida no mundo hoje acontece mediada pela cultura digital. De 2016, ano em que iniciei este estudo, até aqui, temos vivido em nosso país momentos de transições políticas severas até chegarmos aos ataques à educação pública num *modus operandi* do governo atual que parece se esforçar por fazer uma espécie de faxina cultural no país. Portanto compreender e promover ações ciberativistas como atos de currículo e de formação docente por meio do diálogo com os praticantes desta pesquisa vem dizer sobre nosso compromisso com a formação política, cibercultural e cidadã dos autores dessas ações.

Ao trazer a formação *discentedocente* no ciberativismo OcupaCP2 como objeto desta pesquisa, compreendemos que todo ato educativo necessita se preocupar com a formação como um conjunto de ações entrelaçadas e de natureza acadêmica, política, social e afetiva. Entendemos a formação como um processo experiencial, em que o docente ensina e aprende no cotidiano de suas práticas, para além do que está previsto no currículo formal. Acreditamos na formação como um movimento dinâmico, complexo e constante, repleto de engajamento político, singularidades e opiniões que se constroem no reconhecimento de si e do outro.

Trazemos essa ideia de movimento e fluidez da inspiração no cotidiano como invenção (CERTEAU, 2012) que se dá a todo momento por seus praticantes. Que nos remete à impossibilidade de prever tudo que está por vir no processo formativo tecido nas diversas redes educativas (ALVES, 2008) por onde transitamos, formamos e nos formamos. Nesse sentido, compreendemos que a pesquisa precisa ser criação que nasce de experiências vividas coletivamente pelo pesquisador junto com os praticantes; que forma e transforma.

Como pesquisadora da formação na cibercultura, acredito que os processos que buscamos compreender são sempre tecidos na rede e em rede. Ao longo da minha itinerância nessa ciberpesquisa-formação, aprendi que o campo é *espaçotempo* de encontro com o outro, no sentido das diferenças e está imerso na interface *cidadeciberespaço*. Que atitude de pesquisa é forjar a coprodução de dados, junto com os praticantes; criar e compreender os dispositivos como atos de currículo nos quais estão os sentidos que nos ajudam a entender a realidade estudada. Que é preciso “acordar as fontes”, provocá-las e promover um diálogo horizontal entre empiria e ciência.

Ao vivenciar o ciberativismo *discentedocente* de ocupação e greve do historicamente crítico Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, no ano de 2016, aprendemos sobre política como movimento coletivo de constante negociação de sentidos e práticas entre os praticantes. Ao

refletir essas ações ciberativistas que a pesquisa mostra serem potentes atos de currículo, estamos convictos de que discência e docência são dimensões que nos levam muito além da reprodução do que está posto; que participação política e emancipação não precisam de tutela e devem ser fomentadas no cotidiano dos *espaçotempos* escolares.

Ao longo desta tese discorremos sobre como os jovens estudantes e alguns professores têm praticado e criado culturas e novas formas de se expressar, a partir de táticas que pulsam dentre as brechas das arbitrariedades e linearidades a que estão expostos. Suas invenções têm superado essa realidade ao desencadear ações coletivas potencialmente interativas, plurais e autônomas como fenômenos da cibercultura em que outros *espaçotempos* de ser e existir são por eles engendrados. A exemplo das páginas da ocupação e de movimentos como twitaço, #EuDefendoOCP2, #UERJresiste.

Vislumbramos nessas ações um processo formativo em movimento, porque se dá na transição por diversas redes e territórios onde transitamos e criamos os sentidos formativos que cada experiência pode proporcionar. Que ocorre também na mobilidade (LEMOS, 2005) física e informacional engendradas em práticas nômades de subjetividades, deslocamentos e reconfiguração dos espaços urbanos. Vimos e vivenciamos essa formação em movimento na criação e reflexão de atos de currículo que levaram a uma unidade entre os catorze campi do CPII que foram ocupados. A exemplo do aplicativo MobilizaCP2, onde as informações sobre o movimento eram criadas e compartilhadas em linguagens multimodais (vídeos, sons, textos, imagens) e hipertextuais (*linkadas* às ações de ocupação, agendas de assembleias docentes).

Aprendemos que ocupar fisicamente o colégio foi uma ação de resistência contra ações governamentais que pareciam tentar acabar com a escola como território e como espaço de formação crítica e cidadã. E que as ações de ocupação mediadas pela cultura digital ampliaram não só a noção de espaço ocupado (colégio, *Facebook*, *Twitter*, *Whatsapp*, ruas) como também as possibilidades de seus praticantes se autorizarem na formação de si e na invenção de novos territórios de luta e formação.

Vimos o *espaçotempo* escolar ressignificado no compartilhamento de experiências em rede. As autorias estudantis e docentes foram encorajadas pelos usos do digital em rede, sobretudo de dispositivos móveis e redes sociais. Disso, podemos afirmar que tanto a invenção (conteúdo) quanto a forma como elas acontecem e nos acontecem (LAROSSA, 2013) trazem em si a multiplicidade de elementos que constituem nossas ações *dentrofora* do colégio. O que empreendi nesse estudo foi o esforço de um olhar sensível a estes elementos, para junto com eles criar situações concretas de reflexão da experiência formativa, a exemplo do mergulho no campo e da roda de conversa como dispositivo de pesquisa.

Ao refletirmos juntos as atuações nas redes, compartilhando informações, narrando o vivido, convidando ao debate sobre as propostas de mudança na educação pública brasileira, trouxemos saberes referenciados nas experiências de re-existência em rede. Tocada pela experiência de formação política que vivi, busquei reencontrar com os praticantes na roda de conversa, para pensarmos juntos o que nos aconteceu e nos tocou. E desse encontro, nesse dispositivo de pesquisa acionado, emergiram narrativas que nos ajudam a compreender o ciberativismo como um *espaçotempo* de construção de saberes referenciados nas experiências dos seus *praticantespensantes*.

Minha proposição é que tanto a ressignificação do *espaçotempo* escolar, quanto os saberes referenciados nas experiências ciberativistas de ocupação e greve nos remetem a um processo de formação que não é estático. Essa formação em movimento nasceu no tear de fios que foram criados no cotidiano da experiência ciberativista de ocupação e vêm evoluindo até hoje, porque permanecem em cada um dos praticantes. Saberes *criadospensados* e compartilhados sobre mobilização, respeito às diferenças, a ação docente para além do que está previsto no currículo formal e ressignificação do espaço público escolar como lugar de fomento à participação política são questões necessárias a qualquer momento de nossas itinerâncias formativas. Um legado da ocupação estudantil e greve geral docente cuja relevância transcende a desocupação física do colégio.

Defendo aqui a proposição de uma formação fluida, movimental, que se fez no permitir-se viver experiências relacionais com o outro, com o campo e com as questões políticas, sociais e culturais do contexto de ocupação. A formação *discentedocente* como experiência inexplicável e irredutível, mediada pela mobilidade e complexidade da cultura digital e que pode ser compreendida através do movimento constante de *fazerpensar* (ALVES, 2008) ações como: conversas durante o almoço, divisão de tarefas, criação de eventos, o cotidiano de nossas aulas, a escola antes, durante e depois da ocupação, os rastros deixados nos dispositivos acionados, as formas como praticamos a mobilidade de informações e de nossos próprios corpos na interface escola-cidade-ciberespaço.

Não há garantia de que todos os docentes que estiveram no ciberativismo de 2016 empreenderam mudanças nas formas de atuação política e pedagógica. Mas estamos convictos de que importantes sementes foram plantadas na formação desses professores. As narrativas mostram que ocorreram transformações em alguns de nós e também em nossos alunos. A escola viveu dias de transformação em ocupação, cujas invenções e autorias tocaram os praticantes na autorização de si como sujeito que cria sua participação política no encontro consigo e com o coletivo.

Atualmente presenciamos um governo que ataca ferozmente educadores, estudantes, a educação pública, a democracia, a cultura, a saúde e o meio ambiente. Um cenário que gera indignação e que tem me conduzido às memórias do ciberativismo que empreendemos em 2016 e a novos questionamentos. É um tempo de intensa atuação política nas redes sociais de grupos interessados em governar o país através da desinformação, propagação livre de *fake news*, do descaso com a Educação, fortemente presente na ausência de políticas públicas e de representantes engajados.

Somado a isso, no ano em que finalizo esta tese o mundo vivencia o caos de uma pandemia pelo COVID-19. Desde março de 2020, vivemos momentos de isolamento social físico, o luto pela perda de amigos e familiares, as angustias do confinamento e da impossibilidade de transitar pelas cidades e as consequências de ações cotidianas que foram paralisadas subitamente. Com a necessidade do isolamento social para diminuir a transmissão do novo corona vírus, por meses fomos desafiados a criar novas formas de abraçar, de trabalhar, de nos divertir, de ensinar, de comunicar. Nesse cenário a conexão fez a diferença nas vidas humanas de uma maneira nunca antes experienciada.

Temos inclusive sido desafiados a *fazerpensar* novas formas de re-existir em rede e de praticar nosso ativismo contra ações de um presidente que não diminuiu os ataques à educação e sequer respeitou as medidas de segurança e saúde propostas pela ONU ou até mesmo pelo seu próprio Ministério da Saúde. Não caberia aqui discutir toda a complexidade que envolve esse momento. Desejo apenas ressaltar o indicativo de provocações para estudos futuros, que nos ajudem a compreender, a exemplo do potencial formativo do ciberativismo OcupaCP2 e da grandiosidade simbólica em ver mais de 1000 escolas e universidades ocupadas entre 2015 e 2016, como seria possível *pensarcriar* o ciberativismo *discentedocente* em tempos de pandemia? Como podem ser as táticas de ocupação em tempos de escolas e universidades fechadas? Estaríamos vivenciando uma nova maneira de ressignificação do *espaçotempo* escolar ao ver um esforço súbito e em massa pela migração de ações educativas para o ciberespaço? Como formam e se formam os docentes nesse processo?

Do experienciado até aqui levo a certeza do desejo de seguir em frente. Que os frutos desta tese, toda escrita em software livre, possam circular por eventos, periódicos e instituições educacionais como inspiração e registro de intensos momentos de luta e formação experiencial, política e cibercultural. Ainda que não tenhamos impedido o estabelecimento de um golpe cujas consequências se estendem até os dias atuais; ainda que nem todo docente tenha se autorizado à reflexão de suas práticas no ciberativismo OcupaCP2; que as narrativas aqui presentes possam nos inspirar no agir crítico e na manutenção da chama de nossa esperança (FREIRE, 1992).

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda N. **O perigo de uma história única**. 1ª ed. São Paulo: Companhia da Letras, 2019.

ALCÂNTARA, Livia M de. **Ciberativismo e movimentos sociais**: mapeando discussões. Aurora: revista de arte, mídia e política. São Paulo, v. 8, n.23, p. 73-97. jun.-set. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/download/22474/18888>. Acesso em: mar. 2018.

ALMEIDA, Joelma F. F. **O design como mecanismo facilitador da aprendizagem na Educação a Distância**. 2011, 165f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

ALVES, Nilda. **Cultura e cotidiano escolar**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.23, p. 62-74, maio/ago. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: set. 2016.

_____. Decifrando o pergaminho – cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda e BARBOSA, Inês (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. 3 ed. Petrópolis: DP&A, 2008.

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, Nilda e BARBOSA, Inês (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. 3 ed. Petrópolis: DP&A, 2008.

_____. (2003). Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 1-8, jan./dez. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967> Acesso em: 29 jul. 2017.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês B. Contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro. In: ALVES, Nilda e BARBOSA, Inês (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. 3 ed. Petrópolis: DP&A, 2008.

AMANTE, L. Facebook e novas sociabilidades: contributos da investigação. In: PORTO, C., and SANTOS, E., orgs. **Facebook e educação**: publicar, curtir, compartilhar [online]. Campina Grande: EDUEPB, pp. 27-46, 2014.

ANTOLINI, Marialina C.; REBOUÇAS, Edgard. **Os âmbitos comunicacionais nos movimentos sociais**. XXV Encontro Anual da Compós, 2016. Grupo de Trabalho Comunicação e Cidadania. Disponível em: www.compos.org.br/.../comunicacaonosms_antolini_reboucas_2016_compos_3280.pdf. Acesso em: jun. 2017.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim (Coord). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFScar, 1998.

_____. **Para uma pedagogia socialista**. Brasília: Plano Editora, 2003.

ARDOINO, Jacques. Pensar a multirreferencialidade. In: MACEDO, Roberto S.; BARBOSA, Joaquim G e BORBA, Sérgio. **Jacques Ardoino & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

AVRITZER, Leonardo. **O painelço e as formas do protesto social**. Carta Maior, jun./2015. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/O-panelaco-e-as-formas-do-protesto-social/4/33657>. Acesso em: jan. 2018.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

BARBOSA, Alexsandra. **Docência on-line: uma pesquisa-formação na cibercultura**. 2018. 195f. Dissertação de Mestrado em educação. Universidade do estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

BARBOSA, Joaquim G. Uma escola multirreferencial: a difícil arte de se autorizar, o pensamento plural de Jacques Ardoino e a Educação. In: MACEDO, Roberto S.; BARBOSA, Joaquim G e BORBA, Sérgio. **Jacques Ardoino & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BATISTA, Neiza C. S.; BERNARDES, Jefferson e MENEGON, Vera S. M. Conversas no cotidiano: um dedo de prosa na pesquisa. In: SPINK Mary J. et al. (org.). **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2014.

BENTES, Ivana. Prefácio *Nós somos a rede social*. In: MALINI, Fábio; AUTOUN, Henrique. **A internet e a rua: ciberativismo e mobilização nas redes sociais**. Porto Alegre: Sulinas, 2013.

BONILLA, Maria H. S.; CORDEIRO, Salete F. N. Tecnologias digitais móveis: reterritorialização dos cotidianos escolares. In: **Educar em Revista**, n. 56, p. 259-275. Curitiba: Editora UFPR. Abr./jun., 2015.

BORBA, Sérgio. Jacques Ardoino: espaços de formação, implicação e multirreferência. In: MACEDO, Roberto S.; BARBOSA, Joaquim G e BORBA, Sérgio. **Jacques Ardoino & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BRASIL, MEC, CONSED (2016). **Base Nacional Comum Curricular**. (segunda versão revista). Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02 out. 2018.

BRINGEL, Breno. Ciclos de protesto e lutas estudantis no Brasil. **Revista Perspectiva Histórica Dossiê Culturas Juvenis**, v. 2, p. 29-43, jan./jul. 2012.

_____. O futuro anterior: continuidades e rupturas nos movimentos estudantis do Brasil. **Eccos Revista Científica**, v. 11, p. 97-121, 2009.

CASTELLS, M. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____. **A sociedade em rede**. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CAVACO, Carmem; REIS, Graça. A formação experiencial de professores – reflexão sobre práticas profissionais. In: OLIVEIRA, Inês B.; SUSSEKIND, Mria Luiza (orgs.). **Formação docente e justiça cognitiva: pesquisa, práticas e possibilidades**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2016.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 19ª ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHAVES, Sarah N. S. **#Ocupa: uma experiência educativa**, 2015, 241f. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

COLÉGIO PEDRO II. **Colégio Pedro II: projeto político-pedagógico**. Brasília: Inep/MEC, 2002.

CRUZ, Héctor R. **El régimen de la posverdad está entre nosotros**. Acento, fev./2018. Disponível em: <https://acento.com.do/2018/opinion/8533101-regimen-la-posverdad-esta/>. Acesso em mar. 2018.

COUTO, Edvaldo, PORTO, Cristiane, SANTOS, Edméa (orgs.); SANTAELLA, Lucia, prefácio.

App-learning: experiências de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2016.

D'ÁVILA, Carina N. **Geração Tombamento e seus olhares: uma pesquisa-formação com fotografia digital na cibercultura**. 2016, 195f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

DIANI, Mario; BISON, Ivan. Organizações, coalizões e movimentos. **Revista Brasileira de Ciência Política**. n. 3. Brasília, 2010. p. 219-250.

DI FELICE, Massimo; PEREIRA, Eliete; ERICK, Roza (orgs.). **Net-ativismo: redes digitais e novas práticas de participação**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

DUARTE, Adrien C. **Marco Civil da Internet: o que é e o que muda na sua vida**. Oficina da Net, mar./2014. Disponível em: <https://www.oficinadanet.com.br/post/12558-o-marco-civil-da-internet-foi-aprovado-entenda-o-que-e-e-o-que-muda-na-sua-vida>. Acesso em: dez. 2017.

FERRAÇO, Carlos E. Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre as várias maneiras de sentir e inventar o cotidiano escolar. In: ALVES, Nilda e BARBOSA, Inês (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. 3 ed. Petrópolis: DP&A, 2008.

FRANCO, Marielle. A emergência da vida para superar o anestesiamiento social frente a retirada de direitos: o momento pós-golpe pelo olhar de uma feminista, negra e favelada. In: BUENO, Winnie; BURIGO, Joanna; MACHADO, Joana P.; SOLANO, Esther (orgs.). **Tem saída? Ensaios críticos sobre o Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Zouk, 2017. p. 89-95.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Escola sem partido”: imposição da mordaca aos educadores. In: blog da **Revista Espaço Acadêmico**. Publicado em: 29 de jun. de 2016. Disponível em: <https://espacoacademico.wordpress.com/2016/06/29/escola-sem-partido-imposicao-da-mordaca-aos-educadores/>. Acesso em: jun. 2017.

GARCÍA, Carlos M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Portugal, Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 51-76.

GARCIA, Alexandra.; OLIVEIRA, Inês. B. (Orgs.). **Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos**. 1. ed. v. 1. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

GOHN, Maria da G. **Manifestações e Protestos no Brasil: correntes e contracorrentes na atualidade**. São Paulo: Cortez, 2017.

_____. Movimentos pela educação no Brasil. **Revista Crítica Educativa**. Vol. 2, n. 1. Sorocaba/SP: jan./jun., 2016. p. 9-20.

_____. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HAUER, Licia M. **Colégio Pedro II no período da ditadura militar: subordinação e resistência**, 2007. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal Fluminense - Faculdade de Educação, Niterói, 2007.

JOSSO, Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LAROSSA, Jorge B. Notas sobre experiência e o saber da experiência. (trad. João Wanderley Geraldi). **Revista Brasileira de Educação [on-line]**, RJ, vol. 11, n. 19, p. 20-28, jan-abr, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: dez. 2019.

_____. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

_____. Herido de realidad y em busca de realidade. Notas sobre los lenguajes de la experiência. In: CONTRERAS, J.; DE LARA. **Investigar la experiência educativa**. Madrid, 2013, p. 87-116.

LE MOS, André. **Cibercultura e mobilidade. A era da conexão**. Intercom - XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da comunicação, 2005. Disponível em:

www.portcom.intercom.org.br/.../140429770509861442583267950533057946044.pdf.
Acesso em: jun. 2017.

LEMOS, André. (org.) **Cibercidade. A Cidade na cibercultura**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2004.

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

LÉVY, Pierre. A esfera pública do século XXI. In: DI FELICE, Massimo; PEREIRA, Eliete; ERICK, Roza (orgs.). **Net-ativismo: redes digitais e novas práticas de participação**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Silvia M. M.; RODRIGUES, Beatriz G. Tecnologias e textos multimodais: a leitura de inglês em escolas estaduais do Piauí. In: **Revista Entrelinhas**. Vol.8, n. 2. Jul./dez., 2014. Disponível em: www.revistas.unisinos.br. Acesso em: jun. 2018.

LIMA JR., Arnaud S.; HETKOWSKI, Tânia M. **Educação e contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

LOCATELLI, Piero. **Zapatismo, vinte anos depois**. 2014. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/zapatismo-vinte-anos-depois-6195.html>. Acesso em: jan. 2018.

LOURAU, René. Multirreferencialidade e implicação. In: BARBOSA, Joaquim (Coord). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFScar, 1998.

MACEDO, Roberto S. **A pesquisa e o acontecimento** compreender situações, experiências e saberes. Salvador: EDUFBA, 2016.

_____. **Pesquisar a experiência** compreender/mediar saberes experienciais. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

_____. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. *Multirreferencialidade: o pensar de Jacques Ardoino em perspectiva e a problemática da formação*. In: MACEDO, Roberto S.; BARBOSA, Joaquim G e BORBA, Sérgio. **Jacques Ardoino & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

_____. **Atos de currículo formação em ato?** para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus, BA: Editus, 2011.

_____. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MACEDO, Roberto S. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, Roberto S.; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro: sobre a questão de qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: Edufba, 2009, p.75-126.

_____. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Etnopesquisa crítica Etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

_____. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador:EDUFBA, 2000.

MADDALENA, Tania L. **Digital Storytelling: uma experiência de pesquisa-formação na cibercultura**. 2018, 198f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MAFFESOLI, Michel. (2008). A terra fértil do cotidiano. *Revista FAMECOS*. Porto Alegre.

MALINI, Fábio; ANTOUN, Henrique. **A internet e a rua: ciberativismo e mobilização nas redes sociais**. Porto Alegre: sulina, 2013.

MARTINS, Vivian. **Os cibervídeos na educação on-line: uma pesquisa-formação na cibercultura**, 2017, 179 p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MÁRTIN-BARBERO, Jesús. Globalização comunicacional e transformação cultural. In: MORAES, Dênis (Org.). **Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder**. 6 ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: Movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MILHOMENS, Lucas. **Ciberativismo e MST: o debate sobre a reforma agrária na nova esfera pública interconectada**, 2009, 116p. Dissertação de Mestrado em Comunicação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

NÓVOA, Antonio. **O professor pesquisador e reflexivo**. Entrevista, 2001. Disponível em: www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a.../professor_pesquisador_reflexivo.pdf. Acesso em: maio, 2017.

_____. Prefácio. In: JOSSO, Marie Christini. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 11-34.

_____. Os professores: Um “novo” objecto da investigação educacional?. In: NÓVOA, Antonio (org). **Vidas de professores**. Portugal, Porto: Porto Editora, 1995, p. 14-17.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Portugal, Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 12-33.

NOVOA, Antonio e FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p. 65-77. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/autopineau.pdf>. Acesso em dez. 2017.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (2003). **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A.

OLIVEIRA, Inês B.; SUSSEKIND, Mria Luiza (orgs.). **Formação docente e justiça cognitiva**: pesquisa, práticas e possibilidades. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2016.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NOVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p. 65-77. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/autopineau.pdf>. Acesso em dez. 2017.

PITA, Marina. **Intervozes**: decreto que regulamenta Marco Civil é essencial para garantir direitos. Carta Capital, mai./2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/intervozes/decreto-que-regulamenta-o-marco-civil-e-essencial-para-garantir-direitos>. Acesso em: dez. 2017.

PRETTO, N De L. **Reflexões**: ativismo, redes sociais e educação. Salvador: EDUFBA, 2013.
_____. **Um jeito hacker de ser**. 2010. Disponível em: <<https://blog.ufba.br/nlpretto/?p=1809>> Acesso em 14/04/ 2017.

RAMOS, Natália; SERAFIM, José F. Cinema documentário, pesquisa e método: desafios para estudos interdisciplinares. **Contracampo Brazilian Journal of Communication**, 2007. Disponível em: www.contracampo.uff.br/index.php/revista/article/view/358. Acesso em: abr. 2018.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

RIBEIRO, Mayra R. F. **A sala de aula no contexto da cibercultura**: formação docente e discente em atos de currículo. 2015. 202f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade do estado do rio de janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

ROCHA, Aline A. W. N. da. **Educação e cibercultura**: narrativas de mobilidade ubíqua, 2012, 58p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ROSSINI, T.; SANTOS, E. Comunidade REA-Brasil no Facebook um espaço de ativismo, autorias, compartilhamentos e inquietações. In: PORTO, Cristiane, SANTOS, Edméa (orgs). **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar**. Campina Grande: EDUEPB, 2014, p. 85-112.

SANTAELLA, Lúcia. **Temas e dilemas do pós-digital: a voz da política**. São Paulo: Paulus, 2016.

_____. **A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade**. São Paulo: Paulus, 2010.

_____. Entrevista concedida ao programa Globo Universidade (MP4). Rio de Janeiro, 2009.

_____. Sujeito, subjetividade e identidade no ciberespaço. *In*: LEÃO, Lúcia (orgs.).

_____. **Derivas: cartografias do ciberespaço**. São Paulo: Annablume; Senac, 2004.

SANTOS, Edméa de O. **Pesquisa-formação na cibercultura**. 1 ed. Santo Tirso: Whitebooks, 2014.

_____. A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos. *In*: FONTOURA, Helena; SILVA, Marco. (Org.). **Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias** Desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. 1ed. Rio de Janeiro: ANPED NACIONAL, 2011, v. 1, p. 138-160.

_____. **Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente**, 2005, 351p. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SANTOS, Edmea de O; OKADA, Alexandra L. P. O diálogo entre a teoria e a empiria: mapeando noções subunçoras com o uso de software, uma pesquisa de pesquisa e docência em EAD online. Abril, 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/147-TC-D2.htm>. Acesso em: dez. 2019.

SANTOS, Rosemary. **Formação de Formadores e Educação Superior na cibercultura: itinerâncias de grupos de pesquisa no Facebook**, 2015. 183 f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SERPA, Andréa. **Quem são os outros na/da avaliação?** Caminhos possíveis para uma prática dialógica. 2010, 223f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. **Opinião de especialista: Sérgio Amadeu e o Marco Civil da Internet** (entrevista). Cultura Digital, jun./2014. Disponível em: <http://culturadigital.br/marcocivil/2014/06/23/opiniaode-especialista-sergio-amadeu-e-o-marco-civil-da-internet/>. Acesso em: dez. 2017.

SILVEIRA, Sergio Amadeu. Para analisar o poder tecnológico como poder político. *In*: AMADEU, Sergio; BRAGA, Sergio; PENTEADO, Claudio (Orgs.). **Cultura política e ativismo nas redes digitais**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.
THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

TOURAINÉ, Alain. Los movimientos sociales. **Revista Colombiana de Sociología**. N° 27, 2006, p. 255-278.

ZITTRAIN, Jonathan; EDELMAN, Benjamin. **Empirical Analysis of Internet Filtering in China**. Berkman Center for Internet & Society: Harvard Law School, 2003. Disponível em: <https://cyber.harvard.edu/filtering/china/>. Acesso em: nov. 2017.

