

As Redes Educativas de 'Prácticasteorias' Cibercorporais

The Educational Networks of Cybercorporal 'Practicestheories'

Leonardo NOLASCO-SILVA^{1*}

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Rio de Janeiro - RJ - BRASIL

* leonolascosilva@gmail.com

Resumo

Considerando que a nossa formação acontece em rede – e partindo do pressuposto de que algumas dessas redes já foram sistematizadas pelas pesquisas com os cotidianos – o texto discute, tendo **a imaginação de um futuro da Educação a Distância** como fio condutor, a emergência, em tempos de cibercultura, de uma rede de 'prácticasteorias' cibercorporais. Ela seria potencializada pela pandemia de covid-19 e por seus desdobramentos em torno da intensificação da vida on-line, com destaque para a continuidade da formação escolar/acadêmica em tempos de isolamento físico. As artes de fazer com a cibercultura, expandidas pelas linguagens da hiper-mídia, pela ubiquidade e pela capacidade de produção de um corpo-escritura, são percebidas neste ensaio como operações de caça realizadas por 'praticantespensantes' que narram a vida – inventando-a – para adiar o fim do mundo. Tais escritas – que podem ser hipercomposições de si – apresentam desafios e possibilidades para a educação, sobretudo para aquela que acontece em outras presencialidades, demandando que repensemos, entre alguns tópicos, os recursos, as didáticas, os estímulos à produção de autorias e os modos de fazer e de circular as pesquisas no campo da Educação, especialmente na interface com as tecnologias. Por isso – e para provocar o pensamento inventivo –, o texto coloca algumas questões para uma formação de professores atenta às especificidades da EaD, que seja capaz de produzir currículos ciber-situados em redes educativas de 'prácticasteorias' cibercorporais.

Palavras-chave: Formação de professores para EaD. Redes educativas. Cibercultura. Cibercorpos.



Recebido 01/03/2024
Aceito 06/03/2024
Publicado 11/03/2024

COMO CITAR ESTE ARTIGO

ABNT: NOLASCO-SILVA, L. As redes educativas de 'prácticasteorias' cibercorporais. **EaD em Foco**, v. 14, n. 2, e2266, 2024. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v14i2.2266>.

The Educational Networks of Cybercorporal 'Practicestheories'

Abstract

*Considering that our formation occurs in networks – and based on the assumption that some of these networks have already been systematized by everyday research – the text discusses, guided by the **imagination of a future for Distance Learning**, the emergence, in times of cyberculture, of a network of 'practicetheories' cybercorporal. This would be potentiated by the covid-19 pandemic and its developments around the intensification of online life, with emphasis on the continuity of school/academic formation in times of physical isolation. The art of working with cyberculture, expanded by the languages of hypermedia, ubiquity, and the ability to produce a body-writing, are perceived in this essay as hunting operations carried out by 'thinking practitioners' who narrate life – by inventing it – to postpone the end of the world. Such writings – which can be hypercompositions of the self – present challenges and possibilities for education, especially for that which occurs in other forms of presence, demanding that we rethink, among some topics, the resources, didactics, stimuli for the production of authorship, and the ways of doing and circulating research in the field of Education, particularly at the interface with technologies. Therefore – and to provoke inventive thinking – the text poses some questions for a teacher education attentive to the specificities of Distance Learning, capable of producing cyber-situated curricula in educational networks of 'practicetheories' cybercorporal.*

Keywords: Teacher training for Distance Learning. Educational networks. Cyberculture. Cyberbodies.

1. Ilha de edição

Começo este texto em uma máquina de escrever para, já de saída, romper com o silêncio da página em branco. O teclado do computador, por mais ergonômico que seja, não faz trilha sonora para o pensamento que deseja pular para o papel. Escrever assim, um primeiro rascunho de texto, tem sido um ritual na feitura de artigos, livros e outros escritos – acadêmicos ou não –, e tenho a sensação de que o som e o tato contribuem para o movimento das ideias. O computador está aqui do lado. É uma máquina da marca Dell, de última geração. Comprei na pandemia de covid-19¹ para editar vídeos. De vez em quando recorro a ele para pesquisar alguma coisa, tirar uma dúvida, buscar uma citação ou uma referência. Evito pegar o celular, que está no modo avião. Não tenho maturidade para escrever textos com o WhatsApp ligado. Por isso, nessas ocasiões, fico off-line nos mensageiros instantâneos e passo a usar (Certeau, 2014) outras tecnologias que, em suas épocas de grande circulação e adesão, oportunizaram outros modos de produção de conhecimentos e de significações. Ou, como dizemos nas pesquisas com os cotidianos, para deixar marcado que todo conhecimento vem acompanhado de significações que a ele são dadas 'conhe-

1 No dia 11 de março de 2020, foi declarada a pandemia do novo coronavírus, SARS-CoV-2, pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Até a escrita deste texto – fevereiro de 2024 – 709.963 brasileiros (Brasil, 2024), assim como mais de 7 milhões de pessoas no mundo (Número [...], 2024) haviam morrido em decorrência da doença.

*cimentossignificações*². Tenho algumas fitas gravadas com narrativas de pesquisa e, vez ou outra, coloco-as para rodar no meu rádio modelo *boombox*. Transcrevo o que acredito que será interessante para o texto. Tomo nota de depoimentos que podem interessar aos meus orientandos. Parece estranho ter gravações em fita k7 na era do digital em rede. Dizer isso numa máquina de escrever não normaliza a cena.

Contextualizo a produção desta escrita situando a origem do texto no corpo do seu autor e penso esse corpo como usuário e produtor de inúmeras tecnologias, sendo ele próprio – o corpo – produzido por tantas outras tecnologias sociais. Quando esse corpo se situa diante da máquina de escrever, do computador, do rádio, do celular, da fita K7 e de tantos outros artefatos tecnoculturais que compõem nossos repertórios de comunicação mediada, ele tem a oportunidade de atuar numa ilha de edição, selecionando imagens, palavras, sons, sentidos que serão manuseados de modo a fazer o pensamento se movimentar. Isso, em última instância, é – como diz Deleuze (1988) – criar conceitos³.

Criamos conceitos não para formatar o pensamento, mas para fazê-lo dar um ou dois passos adiante. A ideia de “ilha de edição”, por exemplo, que tenho desenvolvido com Reis (2021), permitiu que eu ampliasse as noções de *remix* e de *bricolagem*, já usuais nos estudos da cibercultura, para viabilizar o modo como manuseio as narrativas dentro das minhas pesquisas. A metodologia do *'praticantepensante'* alegórico⁴ (Nolasco-Silva, 2019) deriva dessa ideia de um pesquisador que faz escolhas éticas, estéticas, políticas e poéticas no decorrer do trabalho, compreendendo que o rigor da ciência nada tem a ver com a neutralidade ou com o distanciamento do pesquisador em relação a seus temas de investigação, mas, sim, com a responsabilidade de assumir um método de trabalho passível de ser descrito, narrado, mostrado e defendido muito claramente em termos das escolhas e alinhamentos teórico-metodológicos realizados.

A própria linguagem usada para escrever um texto acadêmico – ou um texto que se sabe que irá circular majoritariamente na academia – já indica essas escolhas que o pesquisador (em sua ilha de edição) faz. Nas pesquisas com os cotidianos experimentamos com as linguagens, na busca por alargar as possibilidades de circulação daquilo que produzimos com os nossos trabalhos. *Narramos a vida, autoficcionalizamos e hipermedializamos a ciência* – atualizando o movimento proposto por Alves (2015). A voz do pesquisador, em primeira pessoa, assume a pesquisa como autoficção, no sentido da compreensão de que fazemos pesquisas com as nossas redes e, por isso, há contágio, interferência, filiações, limites que serão dados por nossa biografia, ao mesmo tempo que há oportunidades localizadas nessas mesmas inscrições limitantes. Se o pesquisador se produz enquanto pesquisa, em processos incessantes de subjetivação, pode-se dizer que a pesquisa é também uma continuidade dessa vida que ultrapassa as fronteiras do tema investigado. Em tempos de expansão das formas de se comunicar, é de se esperar que as pesquisas não fiquem limitadas à hegemonia do texto escrito, sendo prudente pensar em outros modos de difusão, que alcancem um número maior de pessoas e, sobretudo, que ressoem entre elas, com vistas ao uso e à fruição. Por isso, falamos aqui de *hipermedializar a ciência*, explorando outras expressões comunicacionais para além da escrita.

2 Os pesquisadores dos cotidianos marcam algumas palavras usadas, geralmente, como contrapostas, escrevendo-as junto, em itálico e com aspas simples. A intenção é denunciar a dicotomização de noções que se complementam e, em razão disso, deveriam subtrair qualquer hierarquia. Falamos, assim, de *'práticasteoria'*, *'aprendizagemensino'*, *'espaçotempo'*, *'tempoespaço'*, *'saberessfazer'* etc.

3 É bom frisar que, para Deleuze (1988), criar conceitos não tem a ver com descrever a realidade ou representá-la, mas com o exercício de criá-la, abrindo novos horizontes de compreensão e experiência.

4 *'Praticantepensante'* alegórico é uma escolha metodológica caracterizada pela reunião de múltiplas vozes que, sob o signo de uma identidade única, exercem no texto uma função-informante. Trata-se da junção de pedaços de narrativas, produzidas por diversos interlocutores de pesquisa, que nos ajudam a pensar sobre determinado tema. Não possui, pois, um caráter biográfico, mas unicamente comunicativo – ilustração de certos modos convergentes de pensar entre sujeitos de uma mesma comunidade. Os *'praticantepensantes'* alegóricos funcionam, nesse sentido, como personagens conceituais. Para Alves (2010, p. 1.203), “os personagens conceituais são, assim, aquelas figuras, argumentos ou artefatos que entram como o outro – aquele com quem se ‘conversa’ e que permanece presente por muito tempo para que possamos acumular as ideias necessárias ao desenvolvimento de conhecimentos nas pesquisas que desenvolvemos. Esses personagens conceituais aí têm que estar, para que o pensamento se desenvolva e para que se crie novos conhecimentos”.

Tento, assim, na medida possível da rebeldia literária, escrevendo em primeira pessoa, assumindo que a voz que você, leitor, escuta é a minha, por trás do barulho cadenciado das teclas da velha máquina de escrever vermelha, pentear as palavras para que os desafios por elas comunicados sejam, ao menos, informados com alguma beleza. Alguns temas já possuem insipidez suficiente para dispensar palavras mornas.

Mas de que temas estou falando? Por enquanto, falo de um corpo cercado por tecnologias por todos os lados. Um corpo que comanda uma ilha de edição. Um corpo pesquisador. Um corpo-tecnologia. E estou falando de tecnologias que se complementam em um tempo histórico em que, aparentemente, uma delas precisa morrer para que a outra passe a existir. Foi assim com a máquina de escrever e o computador, por exemplo. Ou com o rádio e a televisão; o toca-fitas e o *CD-player* e tantas outras duplas aparentemente dicotômicas que moram nas nossas lembranças. Mas o fato é que a história das tecnologias não é escrita a partir da ideia de substituição, mas de acúmulo e de bricolagem. Não foi por acaso que, durante a pandemia, quando as aulas precisaram acontecer numa versão remota, em muitos lugares pelo Brasil afora, a tecnologia que garantiu a continuidade do ano letivo não foi o computador, nem o celular, mas o rádio e a televisão. Isso se deu, em grande medida, obviamente, pelas desigualdades sociais do nosso país, pela ainda incipiente inclusão cibercultural que temos. Contudo, não podemos perder de vista a sólida participação dessas tecnologias em nossa formação como sociedade. Aliás, quando pensamos em EaD no Brasil, rádio e televisão são duas tecnologias fundamentais e, mesmo que hoje elas não estejam entre os dispositivos mais usuais na oferta da EaD no país, há que se pensar – em termos de linguagem – nas potencialidades comunicacionais desses precursores da educação a distância, hoje ressignificados nos podcasts e nas videoaulas (para citar dois recursos didáticos bem comuns nos ambientes virtuais de aprendizagem).

Os discursos que atestam a hegemonia de certas tecnologias quase nunca consideram a pluralidade de experiências dos sujeitos dos cotidianos. Os interesses do mercado, sobretudo daqueles setores que enxergam na educação uma excelente oportunidade para vender apostilas, equipamentos e softwares, dificilmente prestam atenção no que estudantes e professores têm a dizer. Em tempos de cibercultura, quando supostamente *todos* podem falar *com todos* e *para todos*, essa multidão de vozes corre o risco de não se fazer ouvir. Com o fim da pandemia – cada vez que escrevo isso, faço uma pausa –, precisamos investir em não desperdiçar as memórias do que vivemos naquilo que elas têm de produtivas, nos acúmulos disfarçados de trivialidades cotidianas, mas que são, em seu conjunto, a história de um tempo recente que ainda levaremos muito tempo para conseguir contar. Neste exercício que faço aqui de pensar, sob a forma de um ensaio, o futuro da EaD, dialogando com questões teóricas das pesquisas com os cotidianos, minha proposta é retroceder alguns anos no tempo e recuperar certos movimentos narrativos da pandemia, no bojo do ensino remoto emergencial, destacando a relação do humano com as tecnologias. A partir disso poderei editar, na minha ilha, os movimentos necessários para uma docência cibersituada, alinhada ao que podemos chamar de *EaD do amanhã*.

1.1. Educar com a cibercultura

Diante da finitude dos corpos, escancarada pela pandemia de covid-19, passo a falar, a partir da sala de aula⁵, do movimento incessante de produzir vida e adiar a morte, contando – como ensina Krenak (2019) – mais algumas histórias que nos ajudem a escapar do risco de uma história única (Adichie, 2018).

Para tanto, parto da premissa de que ser professor é ser um contador de histórias, e de que tais histórias, antes de serem contadas, precisam ser ouvidas. Há muitas maneiras de acessar histórias nos cotidianos escolares/acadêmicos, mas destaco três movimentos que parecem mais corriqueiros: as conversas que tecemos, nos muitos '*espaçotempos*' das escolas e das universidades, com outros professores (Alves,

5 Quando penso em sala de aula, não me remeto à arquitetura escolar. Penso em qualquer '*espaçotempo*' ritualizado com intencionalidade pedagógica, habitado por '*docentesdiscentes*', de forma presencial ou remota.

2015), as conversas que se dão nas salas de aula, no decorrer dos encontros, entre *'docentesdiscentes'* em ato, no exercício das suas atividades e as conversas de pesquisa, marcadas por intencionalidades, acasos e afetos. Conversas são, portanto, gestos de aproximação que ocorrem de maneiras variadas. Conversar tem a ver com aproximar abismos, criar caminhos comuns ou, ao contrário, provocar fissuras, desestabilizar territórios, bagunçar paisagens. Uma conversa não começa nem termina, é a continuidade da vida, é fluxo discursivo feito de emendas. Numa aula, quando há escuta, *'docentesdiscentes'* experimentam intensidades no ir e vir das conversas que se embolam.

'Docentesdiscentes', na grafia proposta pelas pesquisas com os cotidianos, sublinha a ideia de que professores e estudantes só existem, cumprindo esses papéis, quando estão em relação uns com os outros, mas também implica aceitar que há – numa e noutra posição de sujeito – um borrão entre as fronteiras, pois há momentos em que o estudante ensina o que sabe ao professor (possuidor de tantas ignorâncias) e outros em que ele aprende. São gestos de troca passíveis de horizontalidade, embora, historicamente, lidemos com relações hierárquicas pautadas na ideia de um lado que ilumina e outro que precisa de luz. Quando escrevemos *'docentesdiscentes'* ou *'discentesdocentes'*, portanto, estamos assumindo uma posição política que concebe a sala de aula como *'espaçotempo'* de interlocuções horizontais, de produção colaborativa de conhecimentos e de histórias que são tecidas rizomaticamente, em artes de fazer que são, como apontado por Alves (2004), em menção a Certeau (2014), artes de pensar. Numa sala de aula – presencial ou remota –, conversas são tecidas e são produzidas inúmeras interações e autorias sob diferentes formatos, que vão de textos a objetos, performances a artefatos, compondo uma poética (Certeau, 2014) dos sujeitos ordinários, quase sempre relegada ao protocolo e/ou ao trivial. Esse conjunto de “coisas”, gestos, práticas subversivas, operações de caça, faz parte da história contada por esses sujeitos para além de suas presenças, de seus corpos, de suas matrículas e dos demais marcadores sociais de pertencimento ao ambiente estudantil/acadêmico. São essas autorias que, paulatinamente, forjam nossos territórios existenciais ligados à formação escolar. Por isso, há que se registrar o vivido, pensar sobre ele e confrontá-lo com o que é dito nos documentos oficiais. Durante e depois da pandemia, foram muitos os documentos oficiais que tentaram narrar a história do ensino remoto emergencial, das tecnologias educacionais e da cibercultura como campo de estudo da Educação. A educação a distância, obviamente, não ficaria de fora disso (Nolasco-Silva; Lo Bianco, 2022).

Em cada um dos processos de produção e circulação de histórias elencados anteriormente – que não acontecem separados, mas entremeados nas múltiplas redes que nos formam e nas quais formamos tantos outros –, vamos colecionando e editando narrativas, costurando-as com as nossas escolhas teórico-metodológicas, produzindo sentidos que não pretendem ser um tratado sobre a verdade, mas uma possibilidade de fazer o pensamento se movimentar.

Aprendemos, nas pesquisas com os cotidianos, que o que importa nos nossos estudos é o que diz o outro, são os sentidos que ele atribui às suas práticas e os *'conhecimentossignificações'* que ele vai produzindo enquanto realiza as suas atividades⁶ – porque toda arte de fazer, como já disse, é também uma arte de pensar (Alves, 2004). Além disso, é preciso destacar que, nos cotidianos, pesquisamos *com* e não *o*, porque o pesquisador, ao *'olharouvirsentir'* o campo, também *'olhaouvesente'* a si mesmo, com todas as suas redes. As pesquisas nos/dos/com os cotidianos partem deste princípio básico: nos cotidianos todos expressam alguma coisa, inclusive o pesquisador. As fabulações da pesquisa não podem desconsiderar a multiplicidade de vozes convertidas em palavras *'escritasfaladas'* pelo pesquisador em suas comunicações (Alves, 2015; Ferraço, 2003).

O hábito de contar histórias – e, ao contá-las, “compor um espaço conforme a um querer” (Certeau, 2014, p. 271) – tem se intensificado nos últimos tempos com a emergência e a democratização (ainda longe do ideal) dos dispositivos de registro e de compartilhamento de textos, vídeos, imagens e sons, fato que nos coloca diante de muitas possibilidades e, também, de inúmeros perigos. Se, por um lado,

6 A esse movimento de pesquisa proposto por Alves (2015), chamamos *Ecce Femina*.

expandimos nossa capacidade de narrar e de produzir a vida para um público cada vez maior, por outro, estamos mais expostos aos discursos que falseiam os fatos, criando efeitos de verdade – e de crença, como assinala Certeau (2014) – em torno das chamadas *fake news*. As narrativas exercem, em nossas memórias, uma espécie de marcação (Alves, 2019) que pode nos auxiliar tanto nas artes do desvio quanto no aceite (parcial e circunstancial) do real instituído (Certeau, 2014). Nunca tivemos tanta capacidade de armazenamento de memórias, de dados que podem ser recuperados a qualquer momento, mas também nunca estivemos tão à mercê da confusão, do excesso, da ilusão de acessar tudo, enquanto o sistema vai sendo alimentado numa velocidade humanamente impossível de acompanhar. É sempre bom sublinhar que a memória, para Deleuze, não é a reconstituição de algo, mas um movimento de construção. “Então, passado e presente existem de mãos dadas, vão se ajustando um no outro, produzindo-se simultaneamente: ‘um, que é o presente e que não para de passar; o outro, que é passado e que não para de ser, mas pelo qual todos os presentes passam’ (Deleuze, 1999, p. 45)”. Quantos presentes foram construídos enquanto estávamos distraídos acompanhando uma *trend* no TikTok?

A crise sanitária que vivemos de forma tão dramática nos últimos anos deriva, em grande medida, dessa ficcionalização mal-intencionada da vida, pautada na rejeição à vacina e aos protocolos de segurança – isolamento físico, uso de máscara, distanciamento social etc. –, sob a alegação, fantasiosa, de uma suposta conspiração comunista, de origem chinesa, que – numa das muitas versões correntes – teria inventado o vírus para implantar chips nas pessoas, por meio das vacinas. A velocidade com que esse tipo de discurso circula e a capilaridade que ele alcança dão provas do quanto a vida tem sido produzida nos *‘tempoespaços’* do digital em rede, seja na dimensão dos corpos ou na das subjetividades. Por enquanto, para fazer o recorte necessário ao texto em tela, destacarei a produção das subjetividades a partir de cibervivências formativas, com intencionalidade pedagógica.

Irei abordar as feitura de um ensino remoto em meio ao caos da pandemia, reconhecendo que a ideia de caos vem sempre atrelada a um ideário defensor da ordem e da disciplina. Nas pesquisas com os cotidianos, todavia, compreendemos o caos como inerente aos movimentos da vida e, portanto, constituidor dos processos que produzem *‘conhecimentossignificações’* (Alves, 2019). Em outras palavras, no caos da pandemia, muitas práticas foram inventadas e, com elas, muitos pensamentos puderam ser elaborados (Nolasco-Silva; Lo Bianco, 2022).

Será, pois, na trilha desses rastros narrativos que este ensaio tentará movimentar o pensamento na direção das singularidades, das impermanências, da expansão dos corpos e dos sentidos via próteses maquínicas (Preciado, 2014). Mais especificamente, das criações curriculares com as tecnologias que, conforme se defende há algumas décadas, nas pesquisas com os cotidianos (Alves, 2000; Nolasco-Silva, 2019), fazem parte das nossas trajetórias e entram nas escolas pelas mãos sabedoras de professores e estudantes. Mesmo os artefatos tecnoculturais que são impostos pelos gestores do mercado e/ou pelos acordos que eles costumam com o Estado, são usados (Certeau, 2014), nos contextos das salas de aula, a partir de atos permanentes de atualização, porque os usos produzem diferença e subjetivação, ainda que aparentem ser efeitos de uma repetição (Deleuze, 1988). Para Deleuze (1988), a repetição é um processo que afirma a diferença. É por meio dela que a singularidade se estabelece, e não a reiteração do mesmo. Para Certeau (2014), os homens e as mulheres comuns, em suas práticas de usuários do que não foi por eles fabricado e lhes foi oferecido ou imposto pelo mercado ou pelo Estado, criam outros usos, mundos, práticas possíveis com suas operações, produzindo sempre diferença em uma combinação singular de artes de fazer, a partir do repertório dominante. Tais artes de fazer (e de saber) implicam uma produção secundária informada pelos desejos e interesses dos praticantes da cultura.

Produzir, registrar e fazer circular – hipermediaticamente (Maddalena, 2018) – as memórias, em gestos de ver e de dar a ver (Bruno, 2013), são processos que alargam os nossos entendimentos sobre o vivido e sobre o interdito. Ao mesmo tempo, nos aproximam de tantos outros relatos que falam da complexidade dos cotidianos, da multiplicidade dos modos de produzir e de habitar salas de aula e dos desafios que o tempo presente nos impõe quando pensamos nas relações entre tecnologias e educação.

Na pandemia, por exemplo, quando o ensino remoto – que, até então, não tinha nome, nem método, nem definição – tornou-se uma necessidade, foi preciso apelar para a multiplicidade dos modos de usar (Certeau, 2014) as tecnologias que já faziam parte dos nossos cotidianos. Professores, estudantes, famílias e instituições de ensino se viram diante do desafio de usar o que se tinha, em termos de tecnologias de encontro⁷ (Nolasco-Silva; Lo Bianco, 2022), para oportunizar a continuidade do ano letivo. Sem tempo hábil para grandes formações com as tecnologias, as escolas foram usando os 'saberesfazeres' das pessoas comuns que, no comezinho dos dias, antes da pandemia, já operavam com o WhatsApp, o Facebook, o YouTube, ainda que sem intencionalidade didática. Há, nas docências, uma dimensão artesã que aproxima 'saberesfazeres' domésticos ou extracurriculares das artes de fazer da profissão. O professor, aqui pensado como o artífice do qual fala Sennet (2009), viabilizou o ensino remoto, bricolando técnicas e tecnologias diversas, e bordando sentidos em um tempo onde muito daquilo que pensávamos e/ou sabíamos não fazia mais sentido.

O artífice, como defende Sennett (2009), é um inventor de mundos. Ele tece artesanias no entrecruzamento de mãos e ideias, fomentando o trabalho como parte da vida — da dele e da comunidade. O artífice não é mero executor, é autor – autor entremeado em suas redes, veículo de práticas que contam uma história. Trata-se da reconciliação do *animal laborens* e do *homo faber*, duas entidades criadas pela modernidade na ânsia de separar quem executa de quem cria. O ato de executar traz em si a potência da criação de sentidos sobre aquilo que se está fazendo. Os 'praticantespensantes' (Oliveira, 2012), então, pensam sobre os seus fazimentos, criam conhecimentos a partir deles (e com eles). A produção do artífice é da ordem do estranhamento. É preciso desacostumar as práticas já sabidas, olhar para o trabalho com estrangeirices. Se não formos desconhecedores do nosso ofício, ele envelhece e não nos conta mais nada. É assim que professores se tornam contadores de histórias: convertendo o familiar em exótico e o exótico em familiar. O ensino remoto, portanto, só foi viável por conta dessa ecologia de saberes (Santos, 2004) da vida ordinária e isso precisa ser destacado para que possamos compreender a importância dessa nova rede educativa de 'práticasteorias' que estou chamando, a partir de agora, de cibercorporais.

É salutar reconhecer que, enquanto políticos e empresários reuniam-se para elaborar soluções a partir da compra e venda de mercadorias criadas pela indústria das tecnologias, os 'praticantespensantes' (Oliveira, 2012) das escolas – diretoras, professoras, merendeiras etc. –, juntamente com as famílias e os estudantes, davam conta da vida prática, inventando modos de praticar as escolas dentro das próprias casas, programando encontros com as tecnologias disponíveis – nem sempre restritas ao digital em rede, pois, em um país de dimensões continentais como o Brasil, é sabido que a internet não está disponível em todos os lugares, para todas as pessoas. Por isso, em muitas regiões, as tecnologias de encontro que viabilizaram o ensino remoto foram o rádio e a televisão, além dos serviços de correios e da disposição de alguns professores que percorriam as casas, de bicicleta ou a pé, para levar e recolher atividades (Teixeira, 2020). Muitas vezes, o prédio escolar foi usado como ponto de apoio para a distribuição de materiais, merenda, informações, enfim, como rede de solidariedades e de criações curriculares. Os dirigentes oficiais⁸ – que não logram agir com rapidez diante do novo, pois estão acostumados com a ilusão da permanência do velho –, quando conseguiram apresentar alguma solução – geralmente pautada no uso de plataformas on-line compradas da iniciativa privada –, se depararam com os cotidianos escolares já em movimento, em versões remotas variadas, coerentes com a diversidade dos multiletramentos ciber culturais e com a desigualdade do acesso à internet.

Na impossibilidade do deslocamento físico – deflagrado para tentar conter a circulação do novo coronavírus – precisamos negociar o reposicionamento dos corpos no exercício das docências e discências, assumindo as telas como principal interface viabilizadora do encontro e da circulação de ideias, coisa que só foi possível porque vivemos – ainda que de modo desigual – na cibercultura (Santos, 2020). A cibercul-

7 São as interfaces digitais utilizadas para promover interações síncronas, seja por voz ou por vídeo. Na pandemia, as mais usadas foram Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, RNP, Jitsi Meets, Streamyard, entre outras.

8 Prefeitos, governadores, secretários de Educação, Conselhos de Educação etc.

tura é o 'espaçotempo' da vida cotidiana praticada no on-line por meio de cibercorpos, que se conectam e se enredam com outros 'praticantespensantes' (Oliveira, 2012) e com variados objetos e procedimentos técnicos. Um cibercorpo é um corpo pautado na ubiquidade; um corpo que se espalha pela cidade sem necessariamente sair de casa; um corpo fabulado com filtros, hipernarrado (Nolasco-Silva; Maddalena, 2021), praticante de uma linguagem algorítmica, exposto à publicidade sob medida, 24 horas por dia, na palma da mão ou a um palmo da face. É o corpo que povoa o ciberespaço e que, através dele, produz 'conhecimentossignificações' que influenciam os demais 'espaçotempos' da vida.

Em função da hiper mobilidade, tornamo-nos seres ubíquos. Estamos, ao mesmo tempo, em algum lugar e fora dele. Tornamo-nos intermitentemente pessoas presentes-ausentes. Aparelhos móveis nos oferecem a possibilidade de presença perpétua, de perto ou de longe, sempre presença. Somos abordados por qualquer propósito a qualquer hora e podemos estar em contato com outras pessoas quaisquer que sejam suas condições de localização e afazeres no momento, o que nos transmite um sentimento de onipresença. Corpo, mente e vida ubíquas (Santaella, 2013, p. 16).

Pensar o ensino remoto, na perspectiva dos cibercorpos, implica indagar sobre uma rede educativa de 'práticasteorias' cibercorporais, interligada àquelas da formação acadêmico-escolar, das 'práticasteorias' pedagógicas cotidianas, da criação e usos das artes, das políticas de governo, dos movimentos sociais, das pesquisas em educação, da produção e usos de mídias, e das vivências na cidade, no campo e à beira das estradas (Alves, 2019). Cada uma dessas redes tem sido afetada, em maior ou menor grau, pela atuação dos cibercorpos, em movimentos cotidianos de atração, repulsa e/ou indiferença. No caso da formação acadêmico-escolar e das 'práticasteorias' pedagógicas cotidianas, que desafios são apresentados pelos 'praticantespensantes' (Oliveira, 2012) da cibercultura?

Educar com a cibercultura não é uma demanda inaugurada pela pandemia, mas foi a partir dela que o tema ganhou força e se espalhou por vários campos do saber. O ensino remoto levou os docentes a repensarem as artes de fazer do seu ofício, gerando discussões importantes sobre recursos e materiais didáticos, metodologias de pesquisa, produção de presença, inclusão cibercultural, estratégias didáticas, modos de avaliação, gestão do tempo etc. Decerto, há quem tenha tentado ficar alheio a tudo isso, mas não se pode negar que o magistério – como identidade profissional – foi profundamente afetado pela intensificação do digital em rede, sobretudo durante a pandemia. As restrições ao deslocamento físico nos obrigaram a inventar modos outros de pensar as aulas, pesquisar, promover eventos científicos e comunicar nossos trabalhos. É provável que nunca tenhamos sido tão criativos e ousados nas experimentações dos meios, das linguagens e dos métodos como estamos sendo agora. Essa abertura, para ir além do já sabido, é algo que não poderemos dispensar depois que as coisas se ajestarem.

Todas essas questões que foram apresentadas aos docentes das escolas e das universidades ao longo da pandemia, guardadas as devidas especificidades da EaD enquanto modalidade de ensino, poderiam ser enumeradas como desafios que precisamos enfrentar se quisermos pensar numa formação docente preparada para atuar na educação a distância, no contexto sociotécnico atual. Não se trata apenas de capacitar pessoas para o uso ferramental de equipamentos, mas de proporcionar uma formação – lembrando que formar é subjetivar – para a cibercultura, com todo o estímulo à produção de autoria que isso implica.

2. A sala de aula, os cibercorpos e os excluídos da cibercultura

Antes de seguir a conversa – porque é isso que professores fazem quando se encontram (Alves, 2015) –, vou recorrer a Deleuze⁹ (1986) para dizer que uma aula é, antes de qualquer coisa, emoção. Há, nesse ritual, uma atmosfera sensorial e matemática, como uma música, que vamos ouvindo de modo geralmente distraído, mas que, num compasso específico, que muda de ouvido para ouvido, chama mais a nossa atenção e se desdobra em '*conhecimentossignificações*' que vamos tecendo com as nossas redes.

Por isso, continua Deleuze, é muito bom quando uma sala de aula se compõe a partir de sujeitos muito diferentes, em termos de idade, classe social, origem cultural etc., porque serão múltiplas, nesse caso, as partes da música que chamarão a atenção da audiência, oportunizando inúmeras possibilidades de entendimentos e de dúvidas que poderão ser trocadas, negociadas, destacadas etc.

O filósofo argumenta que, numa sala de aula, poderá haver um sujeito que dorme, um tanto alheio ao que acontece ali, mas, de repente, ao ouvir algo que lhe interessa, aquele sujeito acorda e passa a interagir com o que está sendo discutido. Por que isso acontece? Porque nem tudo o que é trabalhado numa aula interessa a todo mundo. Uma aula é composta por cenas que tocam mais umas pessoas e menos as outras, permitindo que cada um pegue aquilo que pareça lhe servir. Por sua vez, uma aula ruim – conclui Deleuze – é aquela que não serve para ninguém.

A definição do autor pode mexer diretamente com as nossas vaidades, uma vez que sinaliza para as desimportâncias que algumas das nossas escolhas curriculares e didáticas irão representar para determinados estudantes. Deleuze situa nosso ofício no campo da negociação e do convencimento, desobrigando a aula de um compromisso com a unanimidade e a universalidade. Nem todo estudante estará interessado no que temos a apresentar e nem tudo o que apresentarmos dará conta de abarcar os modos como cada pessoa percebe o mundo (e aquilo que, dentro do mundo, constitui os temas das nossas aulas).

Dito isso, posso avançar e definir que uma aula é '*tempoespaço*' de costuras de narrativas, cuja matéria-prima vai sendo fornecida pelo professor, pelos estudantes, pelos disparadores didáticos, pelo noticiário do dia, pelas tecnologias da moda e, no caso do ensino remoto praticado na pandemia, pelas interfaces digitais que nos serviram de pretexto para ritualizarmos as aulas. Sim, a aula é antes um ritual do que efeito de uma arquitetura escolar. Ela se faz em quaisquer '*espaçostempos*' praticados por sujeitos que se reconhecem numa relação '*docentediscente*'. Trata-se, portanto, de um ritual de encantamento – aos moldes do que Huizinga (2007) chama de círculo mágico, quando define o '*espaçotempo*' do jogo – ou de uma terreirização (Simas; Rufino, 2018) que converte um solo profano em sagrado por meio de corpos em transe.

Terreirizar, de acordo com Simas e Rufino (2018), é ritualizar um espaço de modo que se pratique nele aquilo que, rotineiramente, praticamos em '*espaçostempos*' ditos apropriados. O ritual de uma religião de matriz africana, por exemplo, que costuma acontecer em terreiros, poderá acontecer num quintal, numa rua ou numa praia, se as pessoas nele envolvidas estiverem dispostas a encantar esses cenários. Por analogia, entendo que terreirizar uma ambiência digital de '*ensinoaprendizagem*' nos permitiu, na pandemia, ritualizar a sala de aula na impossibilidade de os corpos transitarem pela cidade, em razão das quarentenas. Na sala de aula remota, os corpos estavam em trânsito (em transe?) sem sair de casa e ritualizavam (terreirizando) a interface por onde se dava a aula para profanar e dessacralizar as formas de produzir '*conhecimentossignificações*' a partir da ciência e dos '*saberesfazer*' cotidianos. E quem há de dizer que a sala ou quarto ou banheiro ou cozinha de cada um não foi um pouco sala de aula?

O que resulta daquela ideia deleuziana de sala de aula aberta às negociações são relações pautadas na horizontalidade e no desejo, na dialogia e na fruição estética, na liberdade e no reconhecimento. Já a

⁹ Entrevista concedida por Deleuze a Claire Parnet, em 1986. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DDvFOEBXji0>. Acesso em: 13 mar. 2024.

perspectiva da terreirização, que tomei de empréstimo de Simas e Rufino (2018), amplia a concepção de sala de aula, retirando-lhe limites arquitetônicos ou geográficos, uma vez que ela passa a ser compreendida como ritual de encantamento. Alinhando essas duas perspectivas, podemos dizer que estamos diante de alguns dos elementos que configuram a nossa vida na cibercultura. Afinal, habitamos e praticamos as redes sociais on-line pressupondo que: 1) não estamos subordinados ao outro; 2) estamos ali porque queremos; 3) podemos falar qualquer coisa, com quem desejarmos; 4) estar nas redes é divertido, agradável, emocionante, enfim, é uma experiência que viabiliza relações que, de algum modo, nos afetam e nos alimentam; 5) podemos sair e voltar quando bem entendermos, mas 6) entrar e sair demanda convencer o outro a nos acolher em suas redes, do mesmo modo que somos convencidos pelo outro a recebê-lo nas nossas. Por fim, 7) temos a sensação de estarmos num mundo paralelo ao nosso, onde é possível ter outra vida, outra imagem, outros amigos, numa espécie de ritual diário de criação de um duplo.

Os princípios que regem a atuação de um ciber corpo, no tempo histórico marcado pela exacerbação da vida on-line, terão desdobramentos também nos *'tempoespaços'* de suposta desconexão – suposta porque a internet, além de estar nas pessoas, também está nas coisas (Santaella, 2013). A sala de aula e as relações que nela são tecidas precisarão dialogar com esses novos *'praticantespensantes'* (Oliveira, 2012) formados em redes de *'práticasteorias'* operadas por aplicativos, movimentadas por mecanismos de geolocalização, experimentadas via afetividades que não dependem de uma corporeidade disponível ao toque, ligadas e desligadas a partir de um único clique, informadas por incontáveis dados que passeiam sem pudor entre o factual e a mentira deslavada. Enfim, redes produzidas na tecitura de cibervivências que não só fabulam experiências em *'espaçostempos'* digitais, mas também esculpem corpos digitalmente modificados aos olhos do outro e de si mesmo, equipados por dispositivos extensores que vão do aparelho celular a substâncias injetáveis que produzem novos rostos, novas formas, novas experiências sensoriais, novas performances. Essa novidade se produz no sentido da potencialização do corpo a partir de tecnologias farmacopornográficas, instituintes de novas subjetividades baseadas em "protocolos técnicos biomoleculares e multimídia" (Preciado, 2018, p. 36) e novas performatividades – no caso do gênero, a ideia de performatividade fala daquilo que é produzido, no dia a dia, em atos, gestos e representações. Trata-se de fazer-se e de constituir-se temporalmente, uma repetição, um ritual que pretende naturalizar aquilo que arbitrariamente é criado (Butler, 2003).

Entretanto, mesmo com todas essas observações acerca da existência de uma nova rede educativa produzida com a cibercultura, não podemos ignorar que nem todos os corpos adentram o ciberespaço em condições de com ele tecer hiperescritas, que são:

[...] práticas culturais de escrita na hipermídia, sempre dando prioridade a um tipo de escrita digital que possui como base a contação de histórias, sejam histórias de vida, ficções ou invenções. Para nós, as hiperescritas estão fundadas no hipertexto, fazem uso dele e o incorporam combinando com outros elementos digitais. [...] [As hiperescritas de si] São as escritas que contêm experiências, lembranças, relatos e ficções sobre si mesmo e o processo formativo, na linguagem da hipermídia. Ou seja, que utilizam e expandem a plasticidade do digital e suas possibilidades imagéticas, de hiperlinks e espaço/temporais das redes para contar histórias de vida, inventá-las e ficcionar a própria vida (Maddalena, 2018, p. 178-179).

A desigualdade de acesso e de multiletramentos ciberculturais aparta ciber corpos e ciberexcluídos, produzindo assimetrias em todos os campos da vida. No âmbito do ensino remoto, essa discrepância marcou a experiência de estudantes e professores, pois o fato de praticarmos as tecnologias em nossos cotidianos não nos garante uma fluência tecnológica quando com elas passamos a ter uma relação pautada na intencionalidade curricular.

Currículos, conforme defendemos nas pesquisas com os cotidianos, são '*espaçostempos*' de encontros entre diferenças, de reconhecimento e estranhamento, de escrituras sobrepostas, de práticas negociadas, bricoladas e abertas à invenção, às contingências e às oportunidades. O encontro, para Deleuze (2002), é a composição entre dois ou mais corpos que, juntos, se contaminam, aumentam sua potência, sua capacidade de existir. Os contágios se opõem à hereditariedade (Deleuze; Guattari, 1995). São consequências dos encontros e produzem diferença, ampliando modos de ser, existir, habitar. Eles permitem, nos cotidianos, a emergência de revoluções moleculares. Por isso, se, por um lado, o currículo integra a "arte de governar", facilitando processos de inculcação e validação de interesses hegemônicos, por outro, ele é tecido também a partir das formas como os praticantes (Certeau, 2014) jogam com essa engrenagem, movimentando-a. Apesar da aparente força hierárquica dos planejamentos e metas curriculares, é na vida das escolas que são tecidos os processos pedagógicos cotidianos, em movimentos de burla, recuo, invenção, negociação e solidariedades.

Criar currículos on-line exige formação, investimento e vivência cibercultural que, entre outras coisas, demandam tempo. Experienciar tais currículos, por sua vez, implica mudar a relação que se tem com a formação escolar, assumindo itinerâncias mais autônomas, autorais, hipermodais e despreocupadas com a linearidade dos processos de '*aprendizagemensino*' e de avaliação. Trata-se de apostar em aprendizagens inventivas e de escapar das armadilhas de uma educação bancária (Freire, 2005). As aprendizagens inventivas (Kastrup, 2005) são aquelas que não se resumem a solucionar problemas dados, mas investem em inventá-los. Abdicam do caráter instrumental assumido por alguns modos de gestão dos '*saberesfazer*' e praticam o não contentamento diante das aprendizagens convencionais e/ou estabelecidas por escolas ou correntes de pensamento. Ao chegarem a um determinado ponto, buscam perceber possibilidades de ir adiante, procuram fragilidades, contradições; fazem perguntas diferentes das que foram feitas até então. Elas não se conformam com fórmulas e não se satisfazem com respostas simples. Vivem a complexidade da investigação, inventando formas diversas de trilhar caminhos para o pensamento.

Ciberdocências e ciberdiscências são praticadas no cruzo¹⁰ (Simas; Rufino, 2018) das interações que deixam rastros de autoria e de presença nos sistemas das interfaces digitais; são avaliadas nos processos de entrada e de reabertura das conversas que estarão sempre em devir, pois imbuídas da imprevisibilidade do assíncrono. São performatividades que dialogam com o tempo e suas anacronias. Fomos ciberdocentes no ensino remoto? Aprendemos a ser quando saímos dele? A EaD praticada no Brasil dialoga com os princípios da cibercultura? Os desenhos didáticos dos AVAs dos cursos de EaD que você conhece – como professor, tutor ou estudante – são ciber-situados?

3. Hipercomposições de si e a vida como obra de arte

Ferreira Gullar argumenta que "a arte existe porque a vida não basta". E, não bastando, resta-nos compor outras possibilidades de existência, concordando com Foucault (1994), para quem a escrita de si – como criação de um estilo e prática de problematização ética daquilo que nos tornamos e daqueles que estão ao nosso redor – é a possibilidade de produzir a vida como obra de arte. O autor assinala:

O que me surpreende, em nossa sociedade, é que a arte se relacione apenas com objetos e não com indivíduos ou a vida; e que também seja um domínio especializado, um domínio de peritos, que são os artistas. Mas a vida de todo indivíduo não poderia ser uma obra de arte? Por que uma mesa ou uma casa são objetos de arte, mas nossas vidas não? (Foucault, 1994, p. 617).

10 "O cruzo, o encruzamento ou o encruzar emerge como perspectiva teórico-metodológica assentada nos complexos de saber das macumbas brasileiras. Fiel aos princípios exusíacos, o encruzar dá o tom dos caracteres diversos, ambivalentes e inacabados dos conhecimentos existentes/ praticados no mundo" (Simas; Rufino, 2018, p. 25-26).

Para praticarmos a vida como obra de arte, precisaremos nos libertar tanto do Estado quanto das experiências de sujeição a que fomos expostos. No lugar da adaptação, deveremos efetuar a recusa dos rótulos, empreendendo a feitura cotidiana de uma escrita de nós mesmos, dessubjetivando-nos. Para tanto, precisaremos conceber novas formas de subjetivação (Foucault, 1983). Escrever a si mesmo é dessubjetivar-se.

A aposta de Foucault – que crê na liberdade como inscrição originária dos sujeitos (Foucault, 1983) – é numa vida autoral, capaz de se desvencilhar dos dispositivos de controle, disciplina e vigilância. Obviamente ele não desconsidera o intenso trabalho de docilização a que fomos expostos desde o nascimento, mas, na trilha por onde Certeau também caminha, podemos vislumbrar as ocorrências do desvio, uma espécie de “retorno da ética, do prazer e da invenção [...] para ali gravar ‘sucessos’ artísticos [...]. Tratar assim as táticas cotidianas seria praticar uma arte ‘ordinária’, achar-se na situação comum e fazer da escritura uma maneira de fazer ‘sucata’” (Certeau, 2014, p. 85).

Contar essas histórias da pandemia, cruzando minhas memórias de professor com narrativas de pesquisa, é, em alguma medida, arrumar minha biografia de modo a negociar com ela, tornando-a palatável no presente. Não se trata de contar mentiras, mas de organizar as prateleiras dos afetos, deixando à mostra apenas o que for apresentável para as visitas. Afinal, quando conto uma história, conto com as minhas redes, atrás do teclado de minha máquina de escrever, na minha ilha de edição.

As redes sociais on-line, com suas incontáveis possibilidades de autoenunciação, fornecem um campo propício para a criação de outras versões imagéticas e discursivas de nós mesmos, inscritas na ordem e/ou nas inconveniências, operando com as hipermídias. Assumir a vida como obra de arte hipertextual implica romper com os processos de rostificação (Deleuze; Guattari, 2004), expandindo nossos modos de ser e de estar no mundo, ao negociar repertórios não previstos ou, até então, interditados, lançando-nos em operações de caça, tocando a sorte e a oportunidade.

Certamente, aprendemos a ter um rosto conforme, aceito no meio em que estamos. O rosto, nesse caso, não é a face, mas a encarnação da normalidade, da ordem. É o antidesvio, uma produção política. E, “[...] a cada instante, a máquina rejeita rostos não conformes ou com ares suspeitos” (Deleuze; Guattari, 2004, p. 44). Entretanto,

[...] se o homem tem um destino, esse será mais o de escapar ao rosto e às rostificações, tornar-se imperceptível, tornar-se clandestino, não por um retorno à animalidade, nem mesmo pelos retornos à cabeça, mas por devires-animais muito especiais, por estranhos devires que certamente ultrapassarão o muro e sairão dos buracos negros, que farão com que os próprios traços de rostidade se subtraíam à organização do rosto, não se deixem mais subsumir pelo rosto, sardas que escoam no horizonte, cabelos levados pelo vento, olhos que atravessamos ao invés de nos vermos neles, [...]. Sim, o rosto tem um grande porvir, com a condição de ser destruído, desfeito. A caminho do assignificante, do assubjetivo (Deleuze; Guattari, 2004, p. 36).

As escolas e universidades criam expectativas em relação ao rosto-conforme do professor e do estudante, o metro-padrão esperado por um e outro. Na EaD, por exemplo, a rostidade discente vem sempre acompanhada de adjetivos como *autônomo*, *proativo*, *disciplinado*, *organizado*. Internalizamos tais características como se elas fossem intrínsecas, naturais, e não uma construção discursiva, passível de contestação. Quanto mais arraigado é um processo de rostidade, mais difícil é a dessubjetivação. Por isso é preciso ampliar cada vez mais os ‘*espaçostempos*’ de subjetivação baseados em redes de antidisciplina.

A desrostificação é uma potência das redes educativas de 'práticasteorias' cibercorporais, uma vez que elas multiplicam as possibilidades de hipercomposições de si – narrativas autobiográficas e, conforme as entendo, ficcionais, praticadas no ciberespaço, hipermediaticamente. Tais narrativas promovem uma memória dos cotidianos, sempre circunstancial e incompleta, sinalizadora de existências possíveis. Esse de-
vir-existência, que pode ou não corresponder ao real/factual, já possui relevância por anunciar escrituras outras, movendo o pensamento em direção ao virtual. Os professores, os estudantes e as salas de aulas inventados na pandemia, no exercício de escolas praticadas em outras presencialidades, são realidades com as quais teremos que lidar e com as quais vamos aprender muito pelos próximos anos. Apresentam grafias de vida pautadas em estéticas e poéticas ainda pouco acessadas por quem toma decisões nas instituições de ensino, por quem atua nos cursos de formação de professores e por nós mesmos, professores e pesquisadores em exercício, nem sempre integrados ao ritmo alucinante dos acontecimentos ciber culturais. As linguagens da hipermídia colocam à disposição uma variedade sem precedentes de modos de narrar e publicizar a vida, alargando, em contrapartida, as técnicas de produção de dados na feitura do trabalho de campo. Etnografias digitais, por exemplo, tornaram-se práticas comuns em tempos de pandemia, bem como o acesso aos interlocutores de pesquisa por meio de mensageiros instantâneos, redes sociais, e-mails, chamadas de vídeo e audioconferência etc.

Se, até aqui, destaquei a produção (e o acesso) de novas subjetividades tecidas com a cibercultura, é importante considerar também uma nova dimensão ética, política, estética e poética para os corpos que foram, no fim das contas, os receptores do vírus, do adoecimento, dos protocolos de segurança, da morte, do luto, das dores, da vacina, da máscara, do álcool gel, ao mesmo tempo que foram/são os disparadores da cura, da força, do recomeço, dos novos modos de comunicar, de produzir presença, de criar vínculos, de reconfigurar a relação entre a sociedade e a natureza etc. Os corpos – que gradativamente foram reencontrando o mundo, em movimentos de saída¹¹ do domiciliar para o público – serão fundamentais (com suas próteses, suas sensações de ubiquidade, suas existências em metaversos e nas periferias ou centros das grandes cidades etc.) – para pensarmos o tipo de sociedade que desejamos reconstruir e os modos como praticaremos as formações escolares e acadêmicas, as pesquisas, os movimentos sociais, as relações de trabalho, os momentos de lazer, as artes, a comunicação, enfim, no tempo presente, em suas porções de atual e de virtual.

4. Redes educativas cibercorporais e redes de indisciplina

É oportuno dizer, ainda que isso pareça contraditório, que, ao propor a sistematização de uma nova rede de 'práticasteorias', não a classifico como inevitável para as pesquisas com os cotidianos, tampouco acredito ser o seu descobridor ou responsável pela circulação daquilo que dela deriva. O que faço, ao operar com uma espécie de conceito, articulando-o (do meu jeito) a tantos outros, é forçar uma movimentação do pensamento em um sentido ainda não explorado – com este investimento de agora – nas minhas pesquisas e nas daqueles com quem trabalho – orientando, cocriando, debatendo, discordando. Pode ser que as redes educativas anteriormente citadas e discutidas na obra de Alves (2019) já deem conta do que estou dizendo aqui e, por isso, caberá ao leitor usar ou não a nomenclatura ora proposta, bem como os fios dessa proposta de tecitura.

As redes educativas de 'práticasteorias' cibercorporais partem, no plano sociotécnico, dos dispositivos que fabulam uma hiper mobilidade criadora de "espaços fluidos, múltiplos não apenas no interior das redes, como também nos deslocamentos espaçotemporais efetuados pelos indivíduos" (Santaella, 2013). No plano das subjetividades, por sua vez, os ciber corpos se pautam na crença da ubiquidade, insinuando

11 Falo, obviamente, dos corpos que puderam quarentenar. Porque sabemos que a pandemia, embora democrática no quesito contágio, foi bastante desigual no plano das assistências, dos cuidados, das condições de trabalho, dos modos de deslocamento pelas cidades etc. Ainda, não podemos nos esquecer, infelizmente, dos corpos negacionistas que optaram por ignorar a pandemia, não cumprindo o isolamento, não se vacinando, não permitindo que suas famílias se vacinassem, enfim, mantendo-se nas ruas e propagando, eles mesmos, o vírus.

estar em todos os lugares ao mesmo tempo e, virtualmente, fora deles, praticantes de uma presença-ausência que desconhece limites de tempo e espaço.

É sempre bom lembrar que a crença, para Certeau (2014), deve ser entendida menos como “objeto do crer” (p. 252) e mais como “investimento das pessoas em uma proposição [isto é], o ato de enunciá-la considerando-a verdadeira” (p. 252). Portanto, quando penso em redes educativas cibercorporais, considero o contexto social, econômico e tecnocultural que viabiliza a emergência da ideia de um corpo próstético ou de uma máquina encarnada, anunciados pelos mensageiros de um “real”.

O real contado dita interminavelmente aquilo que se deve crer e aquilo que se deve fazer. [...] A fabricação de simulacros fornece, assim, o meio de produzir crenças e, portanto, praticantes. Esta instituição do real é a forma mais visível da nossa dogmática contemporânea (Certeau, 2014, p. 260).

Múltiplos são os interesses agrupados em torno da produção dos cibercorpos – desde os estritamente comerciais, encampados pelas empresas de tecnologias, até os que se pautam nos desejos de uma biogovernança ancorada no corpo localizável, penetrável, convencível, apto a clicar em links que maximizam o consumo e disposto a praticar os atos e as discursividades que atendam aos interesses políticos e comerciais de quem programa as “salas de controle”. Tais agentes da simulação – empresários, políticos, partidos, lideranças religiosas, organizações midiáticas etc. – se esforçam em lançar luz ao que precisa ser visto para ser crível, usando a ficção (científica, tecnológica, teológica e outras) para

presentificar o real, falar em nome dos fatos e, portanto, fazer assumir como referencial a semelhança que produz. E os destinatários (e compradores) dessas legendas não estão mais obrigados a crer no que não veem (posição tradicional), mas a crer no que veem (posição contemporânea) (Certeau, 2014, p. 261).

Isso não quer dizer que os cibercorpos sejam produtos inevitáveis das modelizações capitalísticas (Guattari; Rolnik, 2005), pois sempre há oportunidades de desvios em meio às estratégias. Na estética de golpes – por onde operam os artistas – e na ética da tenacidade – que recusa a fatalidade da lei (Certeau, 2014) –, os *'praticantespensantes'* (Oliveira, 2012) da cibercultura, entre outras coisas, inventam modos de produzir presença em ambiências historicamente interditas¹²; compõem aparências e subjetivações que rompem com o estabelecido pelos discursos de gênero¹³; engendram afetividades que realizam dissidências sexuais¹⁴; produzem prazer conjugando pele e ficcionalidades maquinicas¹⁵; hipercompõem a si mesmos (Nolasco-Silva; Maddalena, 2021), assumindo-se como obras de arte (Foucault, 1994).

12 O autor orientou a dissertação de mestrado de Caroline Cabral da Costa, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Uerj, cujo tema foi a produção de ciberexistências pretas a partir dos movimentos de ocupação das redes sociais on-line desencadeados pelo assassinato de George Floyd e por outros fatos ocorridos no âmbito das questões raciais, durante a pandemia de covid-19. Cf. COSTA, C. C. da. **Ciberaquilombamentos**: produção de resistências pretas em tempos pandêmicos. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

13 Cf. as ciberautorias de Sara Wagner York (@sarawagneryork) no Instagram. Sara é professora, pesquisadora, doutoranda e produtora de conteúdo digital. Declarando-se “travesti na e da Educação”, Sara York produz visibilidades no digital em rede com pessoas trans, travestis, sexo-dissidentes e pessoas com deficiência.

14 Cf. NOGUEIRA, Gilmaro. **Caças e pegações online**: subversões e reiterações de gêneros e sexualidade. 2014. Dissertação (Mestrado em Pós-Cultura) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

15 Vinícius Reis desenvolve sua tese, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Uerj, enquanto escrevo este texto (fevereiro de 2024), acerca da produção e do consumo de redes educativas pornocurriculares, no âmbito da cibercultura. Sua pesquisa, desdobrada de sua própria produção audiovisual no campo da pornografia, propõe pensar a dimensão do erótico na produção dos corpos, compreendendo tal produção a partir de redes educativas pornocurriculares, atuantes no *'dentrofora'* das escolas e nas vivências ciberculturais.

Os exemplos citados narram a produção de ciberexistências pretas, trans, LGBTQIAP+, por meio de corpos conectados em rede, disponíveis ao exercício de sexualidades plurais, comprometidos com a produção autoral de visibilidades marginais, dedicados a dessubjetivar e expandir territórios existenciais. São corpos inseridos nas políticas de vigilância e que, dentro delas, tecem redes de indisciplina. São corpos-narrativas, escrevíveis, compondo espaços de acordo com um querer (Certeau, 2014).

Como '*lemosouvimosentimos*' o que esses corpos-narrativas informam? Em que medida as aulas remotas foram pensadas para acolher e potencializá-los? Que diálogos nossos desenhos didáticos remotos propuseram aos cibercorpos? Que técnicas criamos, no bojo das nossas pesquisas, na contingência da pandemia, para acessarmos os cotidianos de um devir-formação on-line? Que artes de fazer empregamos na circulação das nossas pesquisas, sabendo-as integradas a um novo cenário de consumo e de acesso? Como percebemos as interlocuções que praticamos, via tecnologias de encontro, tendo os '*espaçostempos*' domésticos – nossos e do outro, com todas as suas singularidades – como cenário?

Tais questionamentos, mais do que gerar respostas, devem mobilizar o desejo de desacostumar nossos sentidos nas pesquisas e nas docências. Ouvir, ver, tocar, saborear, cheirar, perceber por meio de outras operações, criando metodologias e didáticas que reverberem novas práticas curriculares e teçam escritas de si (Foucault, 1994) e posições de sujeito (Foucault, 1977) mais adequadas ao giro hipertextual e mais abertas a um devir-povo, cujo corpo se escreve atravessado pela intensidade dos encontros, abrindo-se a outras possibilidades de existência. Um corpo que fabula linhas de fuga, remando contra a corrente, em embates com as ondas (Deleuze; Guattari, 2010).

5. Cibercorpos e o futuro da educação a distância

A pandemia liquidou – no sentido baumaniano – parte das nossas certezas, demandando novos investimentos em outros modos de fazer o que até então fazíamos sem muito questionar. Fomos obrigados a desacostumar as rotinas, olhar para o habitual com estranhamento, realizar outros movimentos para dar conta do aparentemente igual que se apresentava mudado, porque a sala de aula, por exemplo, não estava mais do outro lado da cidade, mas num cômodo da sua própria casa, improvisada, enquadrada numa tela que tentava esconder o caos de uma pandemia. Quando saímos (?) dessa borrasca, com todas as marcas resultantes de uma experiência como essa, carregamos não só as dores do luto e do medo, mas também as aprendizagens do que foi criado, as autorias produzidas no bojo das urgências em que éramos instados a dar respostas. Essas respostas que nos obrigamos a inventar no decorrer do ensino remoto emergencial – porque não tínhamos outra opção – podem nos auxiliar a pensar sobre o futuro da educação a distância, exercitando a imaginação para prospectar uma sociedade pautada na conciliação entre humanos e tecnologias.

Para tanto, o primeiro passo é reconhecer que não há como pensar em educação a distância sem observar que ela será praticada – em relação – por corpos '*docentesdiscentes*' localizados no '*tempoespaço*' da cibercultura. Em outras palavras, o público da EaD é constituído por *cibercorpos* formados em redes de '*práticasteorias*' cibercorporais. Isso significa que recursos e materiais didáticos precisam levar em consideração certo modo de consumir informação, expressar ideias, gerar conteúdos, relacionar-se com a cidade, produzir sentidos, fruir com as artes, usar os aplicativos, relacionar-se com a própria imagem, elaborar narrativas, interagir com o outro, tecer '*conhecimentossignificações*'. Um cibercorpo não é dado a instruções programadas, não acha graça em apostilas, não decora fatos e dados isolados, não assiste a videoaulas lineares e longas, embora possa ouvir um podcast de duas horas se gostar do tema, do convidado, do host e do assunto. Por isso, na dúvida, é sempre bom diversificar os recursos, fazer desenhos didáticos abertos, com entradas que permitam atualizações ao longo do curso.

Isso nos leva a um segundo ponto importante, que também foi um aprendizado do ensino remoto emergencial: manter o desenho didático aberto permite que o curso “converse” mais de perto com a realidade das turmas, de modo que os estudantes tenham a sensação de que aquelas aulas – mesmo as assíncronas – foram feitas sob medida para eles. Além disso, um desenho aberto permite aproximar os temas das aulas do factual das manchetes da semana, despertando mais engajamento e discussões mais acaloradas. Isso, todavia, demanda tempo e investimento em formação, porque não é qualquer professor que dispõe de multiletramento cibercultural para dominar a linguagem das hipermídias, sendo capaz de mobilizar as competências necessárias para encontrar, baixar, mixar, editar e depois compartilhar em seu AVA o material desejado. Há que se levar em consideração que, quando falamos em educação a distância, estamos falando de vínculos de trabalho precários e, quase sempre, de professores que atuam nessa modalidade sem terem passado por uma formação destinada a esse fim.

Chegamos a um terceiro e último ponto, que me parece ser um alerta fundamental anunciado pela pandemia: é urgente formarmos professores para atuar *na* e *com* a educação a distância, além de, claro, professores para produzir e trabalhar *com* currículos *cibersituados*, mesmo no ensino presencial. Nessa formação, será importante expandir a noção de tecnologias, tomando o próprio corpo do professor como uma primeira tecnologia a partir da qual todas as demais irão atuar – o celular, o computador, o gravador de fita K7, a máquina de escrever etc. Um corpo contador de histórias, mediador de relações, um corpo que coloca em funcionamento uma série de artefatos tecnoculturais, como esta máquina de escrever cujas teclas entoam palavras que, antes de pularem para o papel, são apenas sons... Sons que você, leitor, não irá ouvir, porque depois da máquina este texto irá para o computador e do computador para a revista, e só depois para esta tela diante dos seus olhos (ou para o papel, caso você o tenha imprimido)... Restará, por fim, o silêncio da página, não mais em branco.

Biodados e contato dos autores



NOLASCO-SILVA, L. é professor do Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Completou seu primeiro doutorado, em 2008, na Universidade Federal Fluminense, em Literatura Comparada, e o segundo, em 2017, na Uerj, em Educação. Seus interesses de pesquisa incluem Cibercultura, Educação e Narrativas Audiovisuais..

ORCID: [0000-0001-9814-259X](https://orcid.org/0000-0001-9814-259X)

E-mail: leonolascosilva@gmail.com

Referências

- ADICHIE, C. N. **El peligro de una historia única**. Tradução de Cruz Rodríguez Juiz. Barcelona: Penguin Random House, 2018.
- ALVES, N. A formação da professora e o uso de multimeios como direito. In: FILÉ, V. **Batuques, fragmentos e fluxos**: zapeando pela linguagem audiovisual no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 25-40.

- ALVES, N. Questões epistemológicas do 'uso' cotidiano das tecnologias. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 27., 2004. Porto Alegre. **Anais** [...]. São Paulo: Intercom, 2004. Disponível em: <https://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/84210667808856737255360628747270965994.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- ALVES, N. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.195-1.212, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/08.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- ALVES, N. **Nilda Alves: praticantepensante** de cotidianos. Organização e introdução de Alexandra Garcia e Inês Barbosa de Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- ALVES, N. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas**: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. São Paulo: Cortez, 2019.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavírus**: Brasil. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2024. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 27 fev. 2024.
- BRUNO, F. **Máquinas de ver, modos de ser**: vigilância, tecnologia e subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2013.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, G. **Espinosa**: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**. v. 4. São Paulo: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, G. **O bergsonismo**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2004.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.
- FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. *In*: GARCIA, R. L. (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1977.
- FOUCAULT, M. The subject and power. *In*: DREYFUS, H.; Rabinow, P. **Michel Foucault**: beyond structuralism and hermeneutics. 2. ed. com posfácio inédito dos autores e entrevista de Michel Foucault. Chicago: The University of Chicago Press, 1983. p. 208-226.
- FOUCAULT, M. À propos de la généalogie de l'éthique: un aperçu du travail en cours (entrevista com H. Dreyfus e P. Rabinow, segunda versão). *In*: **Dits et écrits** (1980-1988), t. 4, Paris: Gallimard, 1994. p. 609-631.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2005.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

- KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1.273-1.288, set./dez. 2005.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MADDALENA, T. L. **Digital Storytelling**: uma experiência de pesquisa-formação na cibercultura. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- NOLASCO-SILVA, L.; **Tecnodocências**: a sala de aula e a invenção de mundos. 1. ed. Salvador: Devires, 2019.
- NOLASCO-SILVA, L.; REIS, V. Currículos fabulados, gênero encenado e a audiovisualização da ciência. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 12., 2021, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC, 2021.
- NOLASCO-SILVA, L.; MADDALENA, T. L. Narrando el miedo y la esperanza: las hiperescrituras del yo y la producción de memorias en la pandemia. **Voces de la educación**, p. 206-224, 2021. Disponível em: <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/453>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- NOLASCO-SILVA, L.; MADDALENA, T. L. Hiperescritas de si, currículos insurgentes e educação online: modos de fabular as docências na pandemia (e além dela). **Entreideias**, v. 11, p. 101-118, 2022.
- NOLASCO-SILVA, L.; LO BIANCO, V. **Os isolados e os aglomerados da cibercultura**: ensino remoto emergencial, educação a distância e educação online. 1. ed. Salvador: Devires, 2022.
- NÚMERO de mortes por Covid no mundo supera 7 milhões, diz OMS. **Jornal do Brasil**, [S. l.], 12 jan. 2024. Mundo. Disponível em: <https://www.jb.com.br/mundo/2024/01/1048255-numero-de-mortes-por-covid-no-mundo-supera-7-milhoes-diz-oms.html>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- OLIVEIRA, I. B. de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alli, 2012.
- PRECIADO, P. **Manifesto contrassexual**. São Paulo: n-1 edições, 2014.
- PRECIADO, P. **Testo junkie**: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.
- SANTOS, B. de S. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *In*: SANTOS, B. de S. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-823.
- SANTOS, E. EAD, palavra proibida. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? #livesdejunho... **Revista Docência e Cibercultura**, ago. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/36lBwYz>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- SENNETT, R. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- SIMAS, L. A.; RUFINO, L. **Fogo no mato**: a ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.
- TEIXEIRA, M. Professor vai à casa de estudantes sem acesso à internet para entregar tarefas. **Diário de Pernambuco**, Recife, 18 jul. 2020. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2020/07/professor-vai-a-casa-de-estudantes-sem-acesso-a-internet-para-entregar.html#:~:text=Depois%20de%20conversar%20com%20outros,precisa%20chegar%20a%20todo%20mundo>. Acesso em: 20 mar. 2024.