

# Pesquisa-formação multirreferencial e com os cotidianos na cibercultura: tecendo a metodologia com um rigor outro

Multireferential formative research with every day situations on cyberculture: building the methodology with another perspective

Mayra Rodrigues Fernandes RIBEIRO<sup>1</sup>  
Edméa SANTOS<sup>2</sup>

## Resumo

Apresentamos a tessitura metodológica da pesquisa-formação desenvolvida na docência do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte no contexto de uma pesquisa de doutorado em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Os dados aqui apresentados foram construídos no contato implicado do pesquisador com a situação de estudo por meio de diálogos produzidos nas relações vividas sentidas em espaços de aprendizagens. Esses espaços são potencializados pela criação de atos de currículo no ensino presencial e online que engendram significações no movimento teoria-empíria. Professores e alunos produzem currículo em uma relação com o saber onde há uma política de sentido.

**Palavras-chave:** Pesquisa-formação. Metodologia. Docência. Cibercultura.

## Abstract

We present the methodological structure of the formative research developed in the undergraduate Pedagogy Program at the State University of Rio Grande do Norte within the context of a Ph.D. research in Education at the State University of Rio de Janeiro. The data herein presented were built in the contact between the researcher and the studied situation through dialogues produced in the lived sensed relationships in learning spaces. These spaces are enhanced by the creation of curriculum acts in classroom and online teaching, which entail meanings in the movement theory-practice. Teachers and students build the curriculum in a relation with knowledge, where there is a meaning policy.

**Keywords:** Formative research. Methodology. Teaching. Cyberculture

---

1 Professora Doutora da Faculdade de Educação na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Grupo de pesquisa: Formação e Profissionalização do Educador, Rua Antônio Campos, s/n, Costa e Silva, Mossoró/RN - Brasil. Tel.: (84) 33152205. Email: <mayra.rfr@gmail.com>.

2 Professora Pós-doutora na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Grupo de pesquisa: Docência e Cibercultura, Rua São Francisco Xavier, 524, Maracanã, Rio de Janeiro/RJ - Brasil. Tel.: (21) 23340000. Email: <edmeabaiana@gmail.com>.

## O método da autoformação e da formação

Este artigo apresenta o processo da tessitura metodológica da pesquisa-formação na cibercultura com inspiração nas epistemologias multirreferencial e com os cotidianos, desenvolvida no contexto do doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Rio de Janeiro - UERJ, vinculado aos estudos do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura – GPDOC/UERJ. Fazer pesquisa com um rigor outro, atualizando o método da pesquisa-formação na cibercultura, tem sido característica marcante do GPDOC. A bricolagem referenciada na experiência situada nos *saberesfazeres* da docência no ensino superior possibilita a tessitura de metodologias que se renovam a cada pesquisa.

Como se tecem caminhos metodológicos na pesquisa-formação multirreferencial e com os cotidianos no contexto da cibercultura? Essa questão nos coloca na rede de *saberesfazeres* implicados com a pesquisa em educação em uma perspectiva de formação que se desenvolve na relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. A pesquisa-formação é para nós inspiração e possibilidade de reinventar, resignificar, ampliar, bricolagem práticas pedagógicas situadas em um novo *espaçotempo* e em outras maneiras de *aprenderensinar* na relação cidade e ciberespaços.

Optamos por teorias epistemológicas que se baseiam em uma forma de fazer ciência com um *rigor outro* (GALLEFI, 2009; MACEDO, 2009), ou seja, nos inspiramos em perspectivas que problematizam os excessos iluministas por reduzirem, ou até mesmo desconsiderarem, as epistemologias das práticas, os saberes fazeres plurais produzidos pelos sujeitos/autores/praticantes no cotidiano. O fazer pesquisa com um *rigor outro*, problematizando os postulados da ciência moderna na qual tudo é reduzido e explicado por leis universais da natureza física, em nome de uma suposta objetivação da realidade, é desafiante e encantador, uma vez que requer questionar as formas de pensamento instituídas e normalizadas como estatuto da verdade científica, objetiva, mensurável. Intencionamos sair de uma pretensa monorreferência epistemológica ou pedagógica para a implicação com a práxis, o plural, o instituinte, as ações formativas multirreferenciais. Perspectiva que nos coloca no cenário de uma formação experiência da na relação entre os saberes científicos, as práticas e seus entretencimentos ou hibridismos, o que pressupõe a implicação como condição para a construção de “[...] um sentido que só faz sentido para quem se encontra em sentido-sendo” (GALEFFI, 2009, p. 65).

Nessa mesma perspectiva, assumimos também um jeito outro de escrita, com consciência dos sentidos que atribuímos aos *dizeresfazeres* de Nilda Alves (2015) quando propõe uma escrita com força política que intenciona superar as dicotomias e fragmentações da ciência moderna. A grafia de palavras juntas representa uma postura de *pensarfazer* com/no cotidiano ações que não se separam na realidade *vividasentida*. Em Larrosa (2002, p. 21) encontramos também a força das palavras, os sentidos das ações explicitadas em maneiras de “[...] considerar as palavras, criticar as palavras, elege as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras, etc.” São essas as inspirações que nos fazem nomear o que vemos, o que sentimos e como nos implicamos com/na criação de atos de currículos no ensino presencial e online na educação superior, com a intencionalidade de potencializar as aprendizagens docente e discente situadas na cultura do digital em rede.

Esse jeito outro de fazer pesquisa se coaduna com os nossos anseios *pessoaisprofissionais*, uma vez

que é possível a transformação de quem pesquisa e de quem é pesquisado, uma simetria muito bem expressa por Santos (2011, p. 17), ao partir do princípio de que “[...] os sujeitos envolvidos formam e se formam em contextos plurais [...]”, nos quais se interligam experiências, vivências, histórias de vidas, entrelaçadas na relação indivíduo, sociedade e cultura. Estar implicado no processo de pesquisa-formação requer, portanto, autorizar-se, perceber-se criador de um *saberfazer* que é sempre práxis, ou seja, uma ação de um sujeito que se transforma ao transformar o mundo (BERGER, 2012).

O desenvolvimento da pesquisa, conforme aqui situamos, extrapola a dimensão conceitual inerente a essas abordagens. São muitos os trabalhos que aportam como referencial teórico-epistemológico a multirreferencialidade e os cotidianos; porém, sobre a multirreferencialidade, Ardoino (1998) chama a atenção para trabalhos que apenas *caricaturam*, mais do que empregam essa abordagem. Essa constatação ganha explicação em função da postura praxiológica ligada às ciências da educação, uma vez que a motivação por buscar respostas pontuais acaba se colocando à frente da construção de novos conhecimentos e, conseqüentemente, prejudicando a leitura inteligível e plural, necessária à compreensão da complexidade atribuída ao objeto.

Realçamos a importância do percurso formativo para/com a pesquisa-formação multirreferencial e com os cotidianos, uma vez que entendemos serem necessárias:

- a apropriação/compreensão dos princípios epistemológicos dessas abordagens;
- a elaboração/reflexão da/sobre a itinerância dos sujeitos/pesquisadores/praticantes envolvidos em função do conhecimento de si, da autoria e, conseqüentemente, da inteligibilidade das práticas sociais das quais participam;
- a condição de mobilizar conhecimentos plurais que dialoguem, não em uma perspectiva homogênea e de justaposição, mas em uma perspectiva heterogênea na qual “[...] os referenciais, os sistemas ao mesmo tempo de leitura, de representação, de linguagens que são aceitas como plurais vão servir para dar conta, no estágio em que cada pesquisador se encontra, da complexidade do fenômeno pesquisado buscando elucidá-lo, ao menos um pouco” (ARDOINO; BARBIER; GIUST-DESPRAIRIES, 1998, p. 69);
- a articulação com as pautas da vida cotidiana, com as ações do *homem ordinário* (CERTEAU, 2012);
- a saída da visão do instituído para *caçarmos* o inédito, o imprevisto, a ousadia dos sujeitos/praticantes culturais em atos.

A postura de um pesquisador multirreferencial e com os cotidianos é a de implicação com um conjunto de *saberesfazer*es favoráveis ao entendimento de uma construção da realidade vista como processo tecido mediante sujeitos em interação e dotados de uma competência sociocultural que o faz atribuidor de sentidos e significados ao mundo no qual é co-construtor (MACEDO, 2010). Essas premissas não engessam, mas embelezam o caminho que se percebe plural, heterogêneo, complexo, em processo, com direito às surpresas, à criação, às interpretações, à inventividade, à bricolagem. Na nossa pesquisa, as noções não são fixas, uma vez que a realidade é produção cotidiana mediada pela linguagem. Esta, por sua vez, é indexável, adquire significado em um contexto, ou seja, ainda que uma palavra tenha significação transituacional, igualmente tem uma significação distinta em cada situação particular (COULON, 1998).

Nossa pesquisa se desenvolveu no Curso de Pedagogia da UERN no contexto da Disciplina Didática em 2014.1, com uma carga horária presencial de 60h, e, na Disciplina Estágio

Supervisionado em 2014.2, com uma carga horária de 150h. Em dois semestres consecutivos, alunos e professora vivenciaram a criação de atos de currículo em espaços multirreferenciais de aprendizagem na interação com as tecnologias digitais, objetivando potencializar as aprendizagens. Com exceção da professora e de uma aluna, todos os demais participantes se situam na geração Z por terem nascido na década de 90.

Por se situar em um paradigma da epistemologia da prática, a pesquisa-formação tem sustentação epistemológica e metodológica em autores como Nóvoa, Tardif, Sacristán, Josso, Macedo, Ardoino, Freire e muitos outros estudiosos que não separam formação de cultura e das *experiências aprendentes* da/na vida (SANTOS, 2014). A formação como experiência irreduzível, valorada e situacional põe em evidência os sentidos da itinerância formativa implicada e, por isso mesmo, (trans) formadora de *saberes-fazer* em ato. Não há pesquisa-formação desarticulada do contexto da docência (MACEDO, 2010; 2011; SANTOS 2014). Fazer pesquisa é ter o exercício da profissão como dispositivo de autoformação e de formação em uma postura de olhar plural, um olhar para si e para os outros que compõem a complexidade do fenômeno pesquisado.

A pesquisa-formação, enquanto postura epistemológica e política, nos coloca no caminho da práxis, ou seja, os saberes teóricos articulados aos saberes da ação dos professores e alunos situados em contextos formativos das/nas *experiências aprendentes dentrofora* da universidade estão em processos de ressignificações permanentes. Nessa ótica, o que se constitui em conteúdos de formação docente e discente no espaço acadêmico do curso de pedagogia? Como são definidos, a priori e/ou no processo de formação?

A formação como *experiência aprendente*, realizada por sujeitos sociais e culturalmente mediados, nos aproxima da ideia de que currículo e formação são inseparáveis e, por isso mesmo, não cabe pensarmos em *um currículo*, mas em currículos construídos em *experiência formação* singularizadas e socialmente referenciadas (MACEDO, 2010; 2011). Essa compreensão de currículo parece elucidar algumas questões de aprendizagens relatadas por professores de diferentes níveis de ensino. Geralmente, realçamos que os alunos não se interessam e não aprendem os conteúdos previstos no currículo formal das instituições de ensino, mas não refletimos sobre a relação que estabelecem com os saberes e como deles se apropriam. Para Charlot (2000), aprender só faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, referências e experiências, à concepção que tem da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros.

Nosso labirinto teórico-metodológico é pensado no (des)encontro de ideias, culturas, saberes, desejos, interações, razões, sentidos e significações que nos modificam continuamente em processo. Esta pesquisa-formação traz na noção de *um jeito outro* de fazer pesquisa, a provisoriade, a mutabilidade e a relatividade da verdade. Usamos dispositivos para a criação de atos de currículo engendrados nas práticas formativas, provisórias e mutáveis, da disciplina Didática e Estágio Supervisionado, tendo como cenário as relações tecidas no ensino presencial e online.

## Multirreferencialidade e cotidiano: fazer ciência com um rigor outro com/ nas epistemologias das práticas

Para Ardoino (1998), a multirreferencialidade propõe um olhar plural sobre/na realidade complexa que se configura por objetos práticos e/ou teóricos. Tem na prática a marca profunda,

uma vez que percebe o homem em suas interações sociais, exercendo a arte do fazer. O fundante da sua emergência é a crítica epistemológica aos excessos iluministas, convocando uma relação com saberes outros, para além da disciplinaridade, o que a disponibiliza a uma tensão intercrítica, como reconhecimento de que não se faz conhecimento social relevante alijando-se saberes outros (ARDOINO, 1998; BERGER, 2012; MACEDO, 2012).

A multirreferencialidade não desconhece os saberes específicos das áreas de conhecimento, das disciplinas, mas cria um movimento que se situa para além da afirmação da pluralidade e da heterogeneidade que lhes são inerentes, ou seja, coloca como necessário o posicionamento ante as consequências sociais provenientes da hiperdisciplinarização e da ultraespecialização. Ao se articular com o contraditório, com o ambivalente e com as incompletudes, exerce um esforço para explicar as práticas sociais cotidianas.

A perspectiva de pesquisa-formação aqui proposta se articula com as pautas da vida cotidiana, com as ações do *homem ordinário*. Este termo é usado por Certeau (2012) ao se referir ao homem comum, à cultura comum, às práticas ou maneiras de fazer do homem ordinário, o que não implica um regresso aos indivíduos, ou seja, ao sujeito como essência centrado no eu, mas a relação sempre social, sendo cada individualidade o lugar onde atua uma pluralidade incoerente e muitas vezes contraditória de suas determinações relacionais. Assim, entendemos que o olhar plural, mobilizado através das diferentes linguagens, é um caminho para avançar nas análises das práticas cotidianas, dos desvios produzidos pelos praticantes.

A pesquisa com as práticas formativas dos docentes no contexto da cibercultura, com toda a complexidade atribuída aos fenômenos de estudo, não pode ser reduzida à simplificação analítica, a uma leitura linear e homogênea, ou ainda a modelos hipotéticos dedutivos que, ancorados em uma racionalidade racionalizante, consistem quase sempre em articular o *novum* ao antigo, negando toda a possibilidade de criação, de inventividade. A dimensão epistemológica multirreferencial introduz a razão em função da surpresa, do imprevisto, do ainda desconhecido.

Na perspectiva dos cotidianos, podemos dizer que a crítica à ênfase racionalizante transversaliza o pensamento de Certeau (2012) e se expressa em momentos de destaque sobre o interesse da teoria nas operações e nos usos individuais, suas ligações e trajetórias variáveis de praticantes, e não em dados estatísticos que apenas apreendem o material dessas práticas, e não a sua forma. Para Certeau (2012, p. 15), “[...] os dados estatísticos não evidenciam a bricolagem, a inventividade artesanal, a discursividade que combinam esses elementos. Os dados estatísticos só evidenciam o que é homogêneo”.

Pensar a formação docente no contexto atual nos remete, de alguma forma, às grandes transformações sociais em todos os setores da contemporaneidade, em função das práticas interativas e da conseqüente cultura participativa que se prolifera em função das tecnologias digitais e do advento da hipermobilidade e da ubiquidade possibilitadas pelos dispositivos móveis, o que não quer dizer perder a dimensão do micro, do fazer cotidiano dos praticantes, condição da pesquisa multirreferencial e com os cotidianos.

Esse potencial transformador pode ser observado, entre muitas outras possibilidades, nas formas de arquivar, anotar, apropriar-se, remixar e compartilhar conteúdos midiáticos de maneira antes impensável (SANTAELLA, 2013). Esse cenário, no qual os praticantes culturais (no caso específico, os docentes formadores e em processo de formação) interagem de diferentes formas com as tecnologias digitais, o que nos remete a pensarmos na inventividade, nas táticas, nas maneiras

de fazer desses praticantes com o uso das tecnologias. E ainda, na potencialidade epistemológica e metodológica da pesquisa multirreferencial e com os cotidianos na construção de caminhos para o estudo dessas práticas.

Para Silva (2009, p. 76), “[...] a escola e a universidade têm muito a aprender com esse cenário para se posicionarem consistentemente como espaços privilegiados de inclusão digital entendida para além do mero acesso ao computador”. O esforço pela inteligibilidade das práticas nesse contexto requer um olhar plural/multirreferencial sobre/com os praticantes culturais da/na cibercultura. Nesse sentido, compreender, no emaranhado da complexidade que envolve os praticantes culturais, mais especificamente os docentes que formam e se formam nesse contexto, requer entender os jogos de interesses divergentes, conflitantes, que marcam na perspectiva multirreferencial, a atuação dos sujeitos, ora como agentes, ora como atores e ora como autores.

### Agentes/atores/autores/praticantes culturais: os sujeitos sociais da/na pesquisa-formação

Consideramos importante, na nossa pesquisa, compreender as relações entre: o praticante cultural que está na base conceitual da pesquisa com os cotidianos estruturada inicialmente pelo pensamento de Michel de Certeau (2012); a noção de agente, ator e autor, que encontra em Ardoino (1998) os fundamentos a partir da noção de que, na complexidade que envolve a realidade, na riqueza das práticas sociais, somos e permanecemos sempre reencontrando-nos, como agente-ator-autor; e ainda, o pensamento de Barbosa (1998, 2010), que, inspirado na teoria epistemológica multirreferencial de Ardoino, propõe a formação do autor-cidadão.

Sob a influência das tecnologias digitais, as teorias pedagógicas que versam sobre o ensino e a aprendizagem se metamorfoseiam cotidianamente. As tecnologias digitais têm provocado mudanças profundas e permanentes nos processos de comunicação, produção e compartilhamento de saberes, inclusive com várias experiências de tessitura de conhecimento sem a copresença de alunos e professores no núcleo das instituições formais, como é o caso da Educação a Distância e das práticas formativas que hibridizam o *online* e o presencial.

A linguagem, protagonista dos processos de transformações humanas ao longo da história, se situa no contexto da cibercultura como desencadeadora de uma complexidade que tem afetado como nunca antes na história a inteligência humana (SANTAELLA, 2013), a sua capacidade de conhecer, de perceber e tecer redes de conhecimento. Os usos das diferentes linguagens midiáticas requerem dos praticantes culturais imersões significativas em ambiências favoráveis a interlocuções autorais e plurais, em *espaçotempos* ressignificados em função das possibilidades comunicacionais provenientes das linguagens digitais. Porém, as perspectivas e potencialidades advindas da cultura digital em rede arrefecem práticas formativas arraigadas em modelos anacrônicos de *aprendizagemensino*.

A abordagem teórica de Certeau (2012) tem uma trajetória marcada pela ruptura com o pensamento homogeneizante da ciência moderna. Situado como um teórico de olhar profundo para os problemas, preocupa-se em pensar sobre os desvios, as táticas, as artes de fazer do homem comum, do homem ordinário que inventa a cada dia o seu cotidiano, sendo objeto de seus estudos o *como se cria e o que se cria*. Pensa o cotidiano “[...] deslocando a atenção do consumo supostamente passivo dos produtos recebidos para a criação anônima, nascida da prática do desvio, no uso desses produtos” (CERTEAU, 2012, p. 12).

Ressaltamos em Certeau (2012, p. 13) a recusa pela uniformidade e a busca constante pelos desvios dos praticantes, pois “[...] é preciso interessar-se não pelos produtos culturais oferecidos nos mercados dos bens, mas pelas operações dos seus usuários [...]”; é mister ocupar-se com “[...] as maneiras diferentes de marcar socialmente o desvio operado num dado por uma prática” (p.13). Os praticantes culturais desenvolvem, assim, diferentes formas de agir, de fazer a prática cotidiana, subvertendo, muitas vezes, o instituído, o definido *a priori*, o esperado. Nesse sentido, tem toda lógica a argumentação de que “[...] o cotidiano se faz com mil maneiras de caça não autorizadas” (p. 38).

Evocar os estudos de Certeau para os cenários formativos com modelos expressos em uma pedagogia desautorizante, como persistem muitas ações educativas (nas quais as práticas pedagógicas e avaliativas parecem ganhar legitimidade justamente por tentarem ser homogêneas e por procurarem seguir os padrões do instituído), implica ruptura, autorizar-se a alterar e alterar-se, promover práticas instituintes, enaltecer as diferenças.

A defesa pela cultura no plural pode ser bem entendida em Certeau (2012, p. 13, grifo do autor), quando se manifesta pela necessidade de “[...] voltar-se para a proliferação disseminada de criações anônimas e ‘perceíveis’ que irrompem com vivacidade e não se capitaliza”. A criação, a inventividade, as operações culturais em seus movimentos, revelam as astúcias dos praticantes na invenção do cotidiano. Os estudos com o cotidiano assumem a noção de praticante cultural a partir da valorização da cultura ordinária, das artes de fazer do homem comum que, com astúcia de usuário, subverte e inverte a lógica em movimentos de microrresistência potencializadora de microliberdades (CERTEAU, 2012).

Enredado na noção de subjetividade, Jardim (2000), ao discorrer sobre a educação, nos faz pensar em estratégias, deslocamentos e agenciamentos que evidenciam as transgressões aos modelos instituídos:

[...] as novas subjetividades se concretizam confrontando-se com os jogos semióticos da racionalidade científico-epistemológica existentes, tanto no aspecto individual, quanto nas relações sociais, desenhando-se com isso outras maneiras de perceber o mundo: e isso ocorre nas pequenas relações, de forma transversal, descontínua e difusa no tecido social. São as produções, as maquinações, os cortes, as estratégias, os agenciamentos, os deslocamentos, a singularização do agir e do pensar. Enfim, a ruptura com os valores da ordem social estabelecida. (JARDIM, 2000, p. 28).

Percebemos, na noção de praticante cultural, uma convergência com a perspectiva do sujeito em ação, do sujeito da práxis apresentado por Ardoino (1998) e do sujeito produtor de novas subjetividades (JARDIM, 2000), pois, para os autores, precisamos considerar a complexidade que envolve a realidade, a riqueza das práticas sociais, não se aceitando que se reproduza a alienação comprometendo as decisões no campo da ação. Nessa perspectiva, Ardoino traz a ideia de um tríptico agente-ator-autor que supera a noção de agente-autor, estabelecida no entrelaçamento dos campos de conhecimento da Sociologia e da Psicologia.

As noções de agente e de ator, postas em relação, tendem ao reconhecimento de uma fronteira entre essas duas noções. O agente, que tem parte dos arranjos definidos pelas suas funções (ou seja, pelos papéis sociais que desempenham em determinado campo e ou instituições), vincula-se a um modelo mais mecanicista, ficando afetado pela finalização ou pela determinação do conjunto. É como se o coletivo se sobrepusesse ao subjetivo, às decisões individuais. O ator, provido de

consciência e iniciativa, capaz de pensar estratégias, encontra um grau de intencionalidade própria que fica ligado tanto aos efeitos de um determinismo de campo quanto ao peso das macroestruturas. O ator é reconhecido como coprodutor de sentidos.

Para Ardoino (1998), o ator executa, mas enquanto tal permanece objeto, ele acrescenta, mas não se torna por isso a origem (o autor). O autor é fundador, o criador, o genitor. Nesse sentido, podemos inferir, no exercício do entrecruzamento das noções de autor (ARDOINO, 1998) e praticante cultural em Certeau (2012), que ambos produzem desvios em função de se autorizarem, de bricolarem, romperem com o já dado, com o instituído.

Autor/autoria/autorização são conceitos centrais na epistemologia multirreferencial. A autorização diz respeito a se autorizar, a intenção e a capacidade conquistada de tornar-se a si mesmo seu próprio coautor, de desejar se situar na origem de seus atos e por conseguinte de si mesmo como sujeito. Esses conceitos são importantes para a compreensão das situações e práticas educativas e ganham ainda mais potência em um contexto propício às interações mútuas e interpessoais nas quais os interagentes, interlocutores da ação comunicativa, em um caráter recursivo, se movem transformando tanto o próprio relacionamento quanto os interagentes impactados pela relação (PRIMO, 2011). Perspectiva que se afasta de modelos comunicacionais nos quais emissores e receptores se localizam em polos antagônicos, ou seja, em um modelo linear em que se apresenta uma hierarquia na relação entre quem emite e recebe a mensagem.

Em Freire (2001), o diálogo é entendido como um ato de criação, um encontro entre homens situados histórica e culturalmente, e por isso mesmo, mediatizados pelo mundo, excedendo a dimensão da relação eu-tu. O verdadeiro diálogo não se presta à conquista de uns sobre os outros, mas sim à conquista do mundo pelos sujeitos em relações dialógicas.

Mas o que possibilita sermos autores? Quais motivações temos para esse nível de implicação? O que nos torna agentes, atores e autores? Quais ambiências/dispositivos contribuem para um pensar/agir com autoria na cibercultura? Para Ardoino, não é possível se libertar da condição de agente transformando-se em ator, como dádiva de uma conscientização, de uma sensibilização ou de uma formação. Somos e permanecemos sempre nos reencontrando como agentes-atores-autores. Assim, a busca pela autoria, pela capacidade de se autorizar, precisa ser uma constante da educação nas diferentes instâncias sociais.

Como professores formadores e em processo de formação no contexto da cibercultura, deparamo-nos com alguns cenários formativos que ainda insistem em práticas uniformizadoras e homogeneizantes, incoerentes com a perspectiva da cultura contemporânea de acesso livre à produção e consumo de informação, na qual os sujeitos têm ainda mais a oportunidade de, através da hipermobilidade e da aprendizagem e leitura ubíquas, produzirem autoria, bricolarem, cocriarem. Apesar de o contexto da cultura digital favorecer práticas autorais, percebemos, em alguns momentos, a dificuldade de autoria dos praticantes, uma vez que imersos em práticas formativas com ambiências pouco favoráveis à criação, à condição de se conhecerem, de se formarem na/para a vida.

A perspectiva formativa, por vezes desautorizante, pode ser percebida em diálogos com alunos da/na pesquisa formação em momentos de diálogos plurais nos encontros presenciais. Na negociação de sentidos sobre processos de avaliação envolvendo todos-todos, verificamos:



- (Professora): podemos discutir coletivamente a justificativa dos projetos de ensino, para que todos contribuam e ressignifiquem essas discussões nas suas produções individuais.
- (Aluna): quero que leia o meu individualmente [...]. Afinal, temos que agradecer o professor, ele é que nos dá a nota.
- (Professora): quer dizer que se um professor não aceitar o que escreveu você não irá negociar, explicar, argumentar sua escrita? Apenas refaz?
- (Aluna): é, professora, aqui na universidade é assim. Sabemos que não vale à pena discutir com o professor. Ele sempre vence.

Os sentidos expressos pela aluna nos possibilitam um olhar interpretativo para a nossa prática formativa, para os sentidos que atribuímos ao processo de construção/tessitura do conhecimento, para a centralidade no professor, para a dissonância cognitiva entre as formas de aprender no contexto da cultura do digital em rede e para a forma como se transmitem conteúdos na formação acadêmica. Tem-se uma infinidade de possibilidades autorais fora do espaço acadêmico, mas na universidade há uma tentativa de cercear essa autoria. Porém, precisamos destacar que, mesmo diante desse cenário, os alunos criam, criticam, questionam e subvertem, à sua maneira, o instituído.

### Pesquisa como artesanato: nossa tessitura multirreferencial com um rigor outro

Muito já foi dito sobre a impossibilidade de separar o homem do seu ambiente material, dos signos e imagens produzidas nas interações sociais e, conseqüentemente, imersas de sentido. Pensar a relação entre docência e os artefatos *técnicoculturais* da/ciberultura não se reduz às possibilidades de usos de ferramentas tecnológicas pelos professores em suas práticas pedagógicas transmissivas. Quando pensamos no *espaçotempo* da cultura do digital, pensamos em práticas, atitudes, maneiras de fazer, modos de pensamentos e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. Espaços esses que os professores e alunos habitam, modificam, produzem, na condição de *praticantespensantes* da/ciberultura.

Para Alves (2015), a formação se dá em diferentes contextos enredados nas *praticasteorias* da formação acadêmica, das políticas de governo, das pedagogias cotidianas, dos movimentos sociais, das pesquisas em educação, da produção e usos das mídias e de vivências nas cidades. O que é *aprendidoensinado* nas tantas redes de conhecimento e significações entra em todos os contextos encarnado em nós como experiencial singular/plural. Nesse sentido, pensar a formação docente e a pesquisa em educação com inspiração nos cotidianos implica mergulharmos no emaranhado das redes desses contextos, nas quais produzimos sentido, fazendo, sentindo, significando as nossas experiências. É na rede educativa desses contextos que se tece a totalidade, sempre em processo, da formação dos profissionais da educação.

Entretecer ciberultura e pesquisa-formação com inspiração epistemológica multirreferencial e com os cotidianos é uma opção política de condução a processos formativos emancipatórios. Partimos da premissa apresentada por Oliveira (2012), de que o fazer pedagógico emancipatório implica pensar na possibilidade de desenvolvimento da autonomia intelectual e social dos sujeitos envolvidos nas práticas educativas (nas quais, como *praticantespensantes* em um processo de reflexão

*teoriaprática*, desenvolvem currículos *pensadospraticados*). Para os cotidianistas – *praticantespensantes* que fazem pesquisa implicados com/nas redes de *saberesfazeres* de professores e alunos que criam currículos no cotidiano das escolas, valorizando as tessituras epistemológicas/políticas dessas práticas emancipatórias – há mil maneiras de fazer e criar conhecimento no cotidiano, diferentes das aprendidas na modernidade. Tecendo conhecimento em rede, *fazemospensamos* redes de conhecimentos, o que Nilda Alves denomina do movimento *teoriasprácticasteorias*.

Essa perspectiva epistemológica de pensar a formação e a pesquisa em educação é desveladora da diversidade, da possibilidade de conhecermos os currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2008) nas escolas e universidades, as maneiras como professores e alunos criam currículos enredados pelos/nos conhecimentos formais, suas culturas, saberes, vivências, histórias, ou seja, uma formação situada no cotidiano. Entendemos que uma prática pedagógica emancipatória contribui com o processo de democratização das relações estabelecidas nos processos formativos de *ensinaraprender*, valorizando os saberes dos envolvidos nas redes tecidas em uma relação plural de horizontalidade com outros saberes no processo de construção do conhecimento.

A pesquisa-formação na cibercultura mobiliza *saberesfazeres* plurais e em rede, em que os processos de *ensinaraprender* se desenvolvem na/com a docência online através do compartilhamento de narrativas, imagens, sentidos, negociações, dilemas docente e discente, mediadas por interfaces digitais concebidas como dispositivos formativos e produtoras de dados (SANTOS, 2005, 2014). A educação online, a aprendizagem ubíqua e seus dispositivos, situados no/com o advento da cibercultura se constituem em espaços formativos de pesquisa e de práticas pedagógicas que contemplam narrativas plurais das experiências pessoais/profissionais/acadêmicas dos praticantes culturais. Na pesquisa-formação, os dados não são coletados, mas produzidos em ato, na ação implicada dos sujeitos/autores da/na pesquisa (SANTOS, 2014).

A discussão sobre a formação docente no contexto da cibercultura vem aumentando significativamente nas duas últimas décadas, sendo notória, nos cursos de formação, nas conversas informais de professores, nas interações das redes sociais, a percepção da necessidade de instituir práticas formativas para o uso das tecnologias digitais nas escolas. Essa demanda, processo do contexto da cibercultura, traz para o campo da pesquisa em educação questões diversas e de uma complexidade que se diferenciam em função dos contextos e contingências em que se encontra cada pesquisador. Assim, concordamos com Giust-Desprairies (1998, p. 165, grifo do autor) que, ao situar o pesquisador para uma abordagem multirreferencial de seu objeto de estudo, realça que “[...] o pesquisador faz sempre escolhas de análises, ‘manobras’ conceituais a partir de seu próprio sistema de representação, que condicionam seu olhar, suas aberturas, seus pontos cegos e define seu recorte teórico e metodológico”.

Na nossa pesquisa os dados não são coletados, mas produzidos em ato, na ação implicada dos sujeitos/autores da/na pesquisa, o que nos remete à apresentação dos *saberesfazeres* teórico-metodológicos com inspiração multirreferencial e com os cotidianos, tecidos na itinerância da pesquisa-formação vivenciada, conforme mostramos na Figura 1.

Figura 1. – Pesquisa-formação: a tessitura da metodologia



Fonte: (RIBEIRO, 2015, p. 95).

A Figura 1 desvela os sentidos da nossa abordagem multirreferencial que ganha forma nas circunstâncias que se imbricam na pesquisa. A noção de indexicalidade, entendida como “[...] todas as circunstâncias que rodeiam uma palavra, uma situação” (COULON, 1998, p. 35), expressa os sentidos que atribuímos a cada palavra engendrada de significações no movimento *teoriaempíria*, *pesquisaformação*, *saberesfazeres* da/na pesquisa que realizamos.

A sistematização expressa na Figura 1 remete aos sentidos apresentados no Quadro 1:

Quadro 1 – Legenda da Figura 1

Descrição	Sentido
Inspiração epistemológica e metodológica da pesquisa	-A <i>prática como estatuto epistemológico</i> : Professores e alunos são praticantes culturais na cibercultura, <i>aprendem ensinam</i> em espaços multirreferenciais mediados por saberes, culturas e artefatos tecnológicos. As práticas docente e discente são fundantes no processo de formação.
<i>Saberesfazeres</i> das/nas epistemologias da prática: (autoformação e formação)	- <i>Produzir dados em/nas redes</i> : A cartografia do vivido em diálogo com as práticas cotidianas se constitui em experiências formativas refletidas, nas quais os <i>praticantes culturais</i> produzem atos de currículo, negociando sentidos em contato significativo consigo mesmos, com o outro, com o mundo e se (trans) formam em ato. <i>Teorização reflexãoda</i> na prática.
Novas educações/novas formas de <i>aprenderensinar</i> .	- <i>Habitar/interagir em espaços multirreferenciais de aprendizagens</i> : Os atos de currículo criados ressignificam o <i>espaçotempo</i> do <i>aprenderensinar</i> , oportunizando diálogos plurais, mediação e interatividade em/nas redes.

Descrição	Sentido
Sala de aula presencial e online: uso de dispositivos/ interfaces de comunicação e de conteúdo para/na potencialização das aprendizagens.	- <i>Auto-hetero-eco (Trans) formação</i> : Os sentidos da formação vão sendo tecidos nos atos de currículo criados na relação entre o ensino presencial e online ( <i>Moodle, Facebook, blog</i> ), em uma perspectiva de ensino horizontalizado, com uso de interfaces favoráveis à interação todos-todos; escrita autoral; <i>experiências formativas dentrofora</i> da universidade; relação teoria-prática e mobilização dos letramentos digitais significados pelas/nas necessidades formativas.

Fonte: (RIBEIRO, 2015, p. 99).

Os dados da pesquisa vão sendo construídos nos diálogos dos saberes plurais produzidos nas relações *vividassentidas* pelos praticantes culturais em espaços multirreferenciais de aprendizagem, a saber, sala de aula presencial, *Moodle, Facebook e blog*. A perspectiva de criação de atos de currículo em espaços multirreferenciais de aprendizagem nos instigou à elaboração de desenho didático em dois momentos do processo formativo, com alunos de Didática e, posteriormente, de Estágio Supervisionado, com o propósito de potencializar as aprendizagens docente e discente em uma proposta de ensino horizontalizado e mediado por dispositivos favoráveis à autoria, à interatividade, à mediação e mobilização dos letramentos digitais por meio de imersões nos ciberespaços, ressignificando o *tempoespaço* da formação na sala de aula presencial, conforme apresentado no Quadro 2.

### Quadro 2 – *Espaçostempos* formativos em Didática e Estágio Supervisionado I

<i>Espaços Multirreferenciais de Aprendizagens</i>	<i>Interações/mediações nos Atos de Currículo</i>
<i>Sala de aula presencial</i>	-Aulas expositivas, discussões de textos, vídeos, oficinas pedagógicas para uso de interfaces do <i>Moodle</i> e elaboração do <i>blog</i> ; provocações/motivações/mediações nos usos das tecnologias digitais por meio das atividades via <i>Moodle, Facebook e blog</i> ;
<i>Moodle</i>	- <i>Bate papo na calçada</i> : para registros de assuntos/temáticas, imagens, vídeos livres e autorais. - <i>#atualizandobatepaponacalçada</i> : criação de uma <i>hashtag</i> sobre temáticas que os alunos tenham interesse em comentar, postam imagens, vídeos, textos diversos. - <i>Diários onlinepermanentes</i> : para o registro pela professora e pelos alunos de questionamentos, reflexões e comentários das aulas. - <i>Chat</i> : discussão de texto com roteiro prévio e vivência de aprendizagem síncrona e coletiva. - <i>Fórum</i> : discussão de textos; sugestões de links, vídeos, situações problemas, projetos didáticos: <i>a cidade aproximando o dentrofora da escola</i> , compartilhamento de artigos e projetos de ensino. - <i>Wiki</i> : Diálogo e escrita colaborativa sobre o que percebemos, sentimos e vivemos em cada escola de estágio. Produção colaborativa de artigos. - <i>Tarefa</i> : envio de arquivos com slides resultantes da esquematização do artigo elaborado na <i>wiki</i> e apresentado em sala de aula pelos alunos.

<i>Facebook</i>	Grupo envolvendo alunos e professores para postagens rápidas, avisos, discussões/problematizações que perpassam as vivências cotidianas <i>dentrofora</i> da universidade.
<i>Blog CiberPedagogia</i> : compartilhando experiências	Todos os alunos são autores e publicam suas produções a partir de escolhas autorais

Fonte: (RIBEIRO, 2015, p. 103-105)

Buscamos uma formação que dialogasse com todos os espaços multirreferenciais de aprendizagem apresentado no quadro 1. As aulas presenciais tinham no *Moodle* a possibilidade de ampliação de conteúdos, mediações, discussões, sistematizações escritas das aulas presenciais, ressignificando o *espaçotempo* de *aprenderensinar*. Trazendo para o cenário formativo as vivências cotidianas dos alunos como praticantes culturais que participam das redes sociais, em especial o *Facebook*, abrimos grupos nos dois semestres, nas disciplinas Didática e Estágio Supervisionado. Na rede social *Facebook*, ampliávamos mais ainda as possibilidades comunicativas com questões que circulavam nas redes sobre política, cultura, dados de pesquisas, além de favorecer um diálogo mais rápido e frequente sobre dúvidas de utilização do *Moodle*.

A pesquisa-formação com o ensino presencial e online se mostra desafiante em vários momentos de seu percurso, uma vez que se trata de uma experiência da qual os alunos nunca haviam participado. Assim, pensamos em como fazer para levar os alunos a habitarem esses outros *espaçotempos* de *aprenderensinar*, uma vez que a obrigatoriedade não existe, já que os alunos foram matriculados para frequentarem a carga horária presencial de cada disciplina e para habitar os outros espaços formativos criados nos atos de currículo, precisariam atribuir sentidos a esses atos.

### Uma pausa no texto: tecendo as considerações com um rigor outro

A tessitura metodológica aqui apresentada rompe com a prática linear e cartesiana que define *a priori* os procedimentos a serem seguidos. Aproximamo-nos da noção de bricolagem, que não se contenta em “[...] receber passivamente metodologias ‘corretas’, universalmente aplicáveis” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 16, grifo do autor) que enquadram diretrizes e roteiros preexistentes em função da padronização racionalizante da produção do conhecimento. Sinalizamos um *certo jeito de ver* diferente do enquadramento e das premissas do instituído, de aprender a olhar para dentro de si enquanto olha para os outros *objetosujeitos* da pesquisa.

Percebemos que os atos de currículo criados na relação com o ensino presencial e online, em função das demandas formativas, engendraram possibilidades de: ampliar o *tempoespaço* de interação, mediação, sentidos e construção do conhecimento; despertar nos alunos a importância da escrita autoral e da aprendizagem colaborativa; fomentar uma pedagogia em que o *aprenderensinar* acontece em uma prática horizontalizada; possibilitar o acesso a outras informações e suportes midiáticos para além do referencial teórico prescrito no programa das disciplinas; potencializar a noção de formação *dentrofora* da universidade, enfocando atividades que relacionem problemáticas/questões da educação envolvendo *cidadeciberespaço*.

A bricolagem nos remete à ideia de que precisamos perceber os fenômenos estudados em

sua complexidade, sendo a interação do pesquisador com os objetos de sua investigação sempre complicada, volátil, imprevisível. Não existe pesquisa-formação que não seja inédita na sua criação e inventividade, uma vez que sua tessitura acontece no entrelaçamento de *saberesfazeresvivências* dos/nos atos de currículos enredados nos sentidos dos praticantes, com as questões de pesquisa e os referenciais teóricos, possibilitando trazer à cena a multiplicidade de olhares sobre/com o *objeto* pesquisado.

Tomar a prática como estatuto epistemológico é dar visibilidade às possibilidades de projetos formativos emancipatórios que se realizam pelos/nos currículos praticados a partir das demandas formativas dos atores sociais em ação, em ato intencional, interativo e participativo. Professores e alunos são curriculantes, produzem currículos enredados de valores, culturas, teorias. Uma relação com o saber em que há uma política de sentido.

Por fim, nossa pesquisa possibilitou a atualização do método da pesquisa-formação na cibercultura com inspiração multirreferencial e com os cotidianos, no qual os dados foram construídos em contato implicado e interativo das pesquisadoras com a situação de estudo por meio de diálogos dos saberes plurais produzidos nas relações *vividassentidas* pelos praticantes culturais em espaços de aprendizagens, sala de aula presencial e online. Com isso, reforçamos a ideia de que a postura do pesquisador aqui apresentada não é dada, nem é acabada, mas é processo, é amadurecimento que se tece em experiências formativas de um sujeito/autor/praticante, ou seja, autor de si e cidadão, perspectiva de quem se autoriza e exerce sua autonomia.

## Referências

ALVES, NILDA. Decifrando o pergaminho os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). **Nilda Alves: praticantepensantes de cotidianos**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 133-151. (Coleção Perfis da Educação).

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencia (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFScar, 1998.

ARDOINO, Jacques; BARBIER, René; GIUST-DESPRAIRIES, Florence. Entrevista com Cornelius Castoriadis. In: BARBOSA, J. (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFScar, 1998.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. Tradução de Maria Amália Ramos. In: BARBOSA, J. (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFScar, 1998.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Educação para a formação de autores-cidadãos. In: BARBOSA, J. (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFScar, 1998.

\_\_\_\_\_.; HESS, Remi. **O diário de pesquisa: o estudante universitário e o seu processo formativo**. Brasília, DF: Liber livro, 2010.

BERGER, Guy. A multirreferencialidade na Universidade de Paris Vincennes à SaintDenis: o pensamento e a práxis de Jacques Ardoino. In: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim

Gonçalves; BORBA, Sérgio (Org.). **Jacques Ardoino e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 19. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma nova teoria. Porto Alegre: ATMED, 2000.

COULON, Alain. **La etnometodologia**. 2. ed. Paris: Catedra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GALEFFI, Dante Augusto. O Rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante Augusto; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.

GIUST-DESPRAIRIES, Florence. Reflexão epistemológica sobre multirreferencialidade. In BARBOSA, Joaquim G. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFSCar, 1998.

JARDIM, Alex Fabiano Correia. Alguma coisa está fora de ordem: educação, multirreferencialidade e transgressão do instituído. In: BARBOSA, Joaquim (Org). **Autores cidadãos**: a sala de aula na perspectiva multirreferencial. São Carlos: EduFSCar, EduMESP, 2000.

KINCHELOE, Joe L; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi, **Rev. Bras. Educ.[online]**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro**: sobre a questão de qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: Edufba, 2009. p. 75-126.

\_\_\_\_\_. **Compreender/mediar**: o fundante da educação. Brasília, DF: Liber livro, 2010.

\_\_\_\_\_. **Atos de currículo formação em ato?** Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

\_\_\_\_\_. Multirreferencialidade: o pensar de Jacques Ardoino em perspectiva e a problemática da formação. In: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (Org.). **Jacques Ardoino e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MOODLE UERN. **Didática-UERN**, 2014.1. Disponível em: <<http://nead.uern.br/moodle/course/view.php?id=3>>. Acesso em: 5 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Estágio Supervisionado-UERN**, 2014.2. Disponível em: <<http://nead.uern.br/moodle/course/view.php?id=31>>. Acesso em: 7 jan. 2015.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Boaventura e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensadospraticados. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 9 n. 2 ago. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10984>>. Acesso em: 7 jan. 2013.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador**: comunicação, cibercultura, cognição. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes. **A sala de aula no contexto da cibercultura**: formação docente e discente em atos de currículo. 2015. 207f. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, 2015.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Edméa. **A cibercultura na das redes sociais e da mobilidade**: novas potencialidades para a formação de professores. Projeto de pesquisa. Rio de Janeiro: Proped-UERJ, CNP, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação online**: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, FAGED-UFBA, Salvador, 2005. Disponível em: <[http://api.ning.com/files/jlsm86CpHDd22DycDM51FCQGOg\\*GTQ3vqNRoqyhVCxD16NkTS3hunGLr67d2zcHzPz/TesefinalEdmea.pdf](http://api.ning.com/files/jlsm86CpHDd22DycDM51FCQGOg*GTQ3vqNRoqyhVCxD16NkTS3hunGLr67d2zcHzPz/TesefinalEdmea.pdf)>. Acesso em: 12 maio 2012.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Portugal: Whitebooks, 2014.

SILVA, Marco. Infoexclusão e analfabetismo digital: desafios para a educação na sociedade da informação e na cibercultura. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

Recebimento em: 27/09/2015.

Aceite em: 11/11/2015.