

## ANACRONISMO E DISJUNÇÕES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS

Lucas Men Benatti  
Teresa Kazuko Teruya

**Resumo:** As linhas de escrita deste texto-agenciamento encontram-se amparadas no entremeio constitutivo (mas desobediente) da educação, da(s) filosofia(s) da(s) diferença(s) e dos estudos da cultura. Trata-se de um trabalho de teoria que pretende reorientar os modos de pensar e escrever em pesquisa e que problematiza as formas de se educar na contemporaneidade, sobretudo, os contornos (anacrônicos e persistentes) da modernidade-capitalista-colonial de produzir conhecimentos e subjetividades pela/para educação, tanto na sua modalidade presencial, quanto à distância. Na emergência de uma educação pós-moderna, fazemos a defesa de arranjos para/com/por corpos vibráteis imbricados a uma educação (re)articulada no/pelo diálogo entre sujeito-razão, teoria-prática, presença-ausência, eu-outro, mesmidade-diferença; uma educação enquanto prática de hífen e afirmação de singularidades.

**Palavras-chave:** Anacronismo. Educação. Pós-Modernidade.

**Abstract:** The writing lines of this agency text are supported by the constitutive (but disobedient) intertwining of education, the philosophy (s) of difference (s) and the studies of culture. It is a work of theory that aims to reorient the ways of thinking and writing in research and that problematizes the ways of educating in contemporary times, especially the (anachronistic and persistent) contours of capitalist-colonial modernity to produce knowledge and subjectivities for education, both in its modalities presence and distance. In the emergence of a postmodern education, we defend arrangements for/with/by vibrating bodies imbricated with (re)articulated education in/by the dialogue between subject-reason, theory-practice, presence-absence, self-other, similarity-difference; an education as a hyphen practice and affirmation of singularities.

**Keywords:** Anachronism. Education. Postmodernity.

## NOTAS INICIAIS

A transformação é o que possibilita a criação. A mobilidade, em sua impossibilidade de apreensão constitui, irrevogavelmente, a experiência singular de vida, perceptível à nossa inteligência por apenas alguns números de extremidades e intervalos, linhas. Escrevemos sobre a(s) linha(s) mas, como sublinha Bergson (2006), ela(s) já é/são algo feito. O tempo é aquilo que está se fazendo. O texto, dessa forma, em seu momento de escrita, está acontecendo; torna-se acontecimento no momento de sua leitura apenas para poder emergir como uma outra ação em percurso – as palavras podem tomar sentido, ser significadas e, finalmente, lidas (transgredidas).

Entre o ser/estar acontecendo/acontecimento, tornamos o saber cognoscível do tempo - que depende em última instância de paradas, de acomodações - para tecermos linhas e posições. Linhas de encontro – entre a pesquisa em educação, a(s) filosofia(s) da(s) diferença(s) e os estudos da cultura – que nos fornecem o manto teórico-metodológico investigativo - mais explorador, mais cartográfico, mais experimental do que fiel aos campos disciplinares acadêmicos – para problematizarmos um erro de alinhamento (um desalinhamento), uma não-linha que, sem escapatória, sem possibilidade de fuga, pelo contrário, sustenta-se firmemente fora de seu tempo. Tecemos linhas para escrevermos sobre desalinhamentos, sobre disjunções – ou, ao menos, ao que deveria ser.

Além desses fios - sintéticos, industrializados, capitalizados, colonizados, capturados - que tramam sobre as formas de se educar na contemporaneidade, entrelaçamos posições (situações – teóricas - para a ação) para/na emergência de uma educação pós-moderna, agenciada para/com/por corpos vibráteis, uma educação (re)articulada no/pelo diálogo entre sujeito-razão, teoria-prática, presença-ausência, eu-outro, mesmidade-diferença; uma educação que acontece no/como entremeio, enquanto uma prática de hífen, de ligação, intersecção e criação de novas – ou outras – possibilidades.

### Linhas e desalinhamentos

O ato educativo nunca foi algo fácil. Todas as tentativas histórico-filosóficas que se debruçaram sobre o processo educativo demonstram essa que, talvez, seja a inquietação mais antiga - e também mais atual - da educação. Por princípio, o ato educativo já se estabelece dentro de um paradoxo: quando pensamos em prática pedagógica estamos diante de uma elaboração constituída permanentemente no entremeio do desenvolvimento individual (o sujeito e a necessidade de afirmação de si) e do desenvolvimento social (a indispensabilidade do pertencimento). Requerida e praticada em seu tempo, a educação é uma ferramenta chave para a execução de um vasto movimento de produção de subjetividades e coletividades. Reside aí seu potencial de (res)socialização, de transformação e confrontação; a educação faz emergir (e emerge) em um território temporal tomado pelos desafios psicológicos, culturais, econômicos, sociais e simbólicos.

Articulado com a produção sociocultural e aos modos de se dizer (e fazer) educação, o problema do anacronismo torna-se um dos mais emblemáticos conceitos para a escola e para as práticas escolares do presente. Assente em uma temporalidade disjuntiva, a educação tem se debatido e agonizado sobre velhos paradigmas que insistem (e persistem) em não se deixarem esquecer pela transitoriedade inerente da tradição. Sua virtualidade se atualiza incessantemente nos modos diários de se formar e afirmar uma existência já não possível de ser atribuída e vivenciada no tempo presente ou, ainda, que procura copiar modelos sem atentar-se ao fato que água e óleo também não se misturam.

Resumida em algumas formas pré-estabelecidas de adesão do sujeito a um conjunto de valores e morais ou a aquisição e domínio de determinados conteúdos, o projeto educacional que vivemos foi alicerçado nas ideias iluministas de progresso infinito e totalitário que tornou os caminhos formativos lineares, seriados, homogêneos, rentáveis e úteis. Do ponto de vista da formação de professores, iniciou-se, no século passado, um investimento na massificação e na especificação, resguardando, nesse processo, o predomínio da técnica racionalista (mais fácil de massificar, de simplificar, de quantificar, de cientificar), como um princípio basilar da ação docente (ALMEIDA, 2013). Não é surpresa que a expansão pedagógica desse ideal para os demais níveis de instrução seja revestida por uma instrumentalização empobrecida pelos seus próprios limites e, ao mesmo tempo, insistente na negação de suas deficiências.

As práticas educacionais provenientes de outros períodos e tempos históricos, como destaca Nunes (2010), também atendem mais as carências e urgências de hoje. “A escola parece ainda querer manter as mesmas concepções de ensino que já não correspondem às transformações que o âmbito social apresenta” (NUNES, 2010, p. 13). A concepção dominante – e que perdura - é a da modernidade e busca fazer da racionalização o único princípio organizador da vida pessoal e coletiva. Nessa perspectiva, a educação é uma disciplina que absolve o sujeito de sua realidade negando todas as suas formas de se afirmar. “As crianças não passam de alunos, e o mestre é um mediador entre elas e os valores universais da verdade, do bem e do belo” (POURTOIS; DESMET, 1999, p. 23). Essa redenção do sujeito pelas instituições educacionais (local de habitação da verdade e do conhecimento puro e legítimo) cega-se por esquecer que todo conhecimento é temporário e portador do erro e da ilusão. “O maior erro seria subestimar o problema do erro; a maior ilusão seria subestimar o problema da ilusão” (MORIN, 2011, p. 19). O reconhecimento de ambos torna-se ainda mais difícil, pois os erros e as ilusões da educação insistem em não se assumirem como tais.

O conhecimento não é uma forma pré-existente e espelho das coisas do mundo externo, todas as percepções sob o conhecido são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos captados e codificados pelos sentidos. Dessa formulação perceptível, resultam os inúmeros erros da própria percepção que podem ser acrescentados aos erros intelectuais. “O conhecimento, sob forma de palavra, de ideia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento [...]” (MORIN, 2011, p.20), estando, desta forma, suscetível ao erro. Este conhecimento – que é ao mesmo tempo tradução e reconstrução – comporta a interpretação, o que introduz o risco do erro interpelado pelas formações ideológicas do conhecedor ou da própria teoria.

Não há um estágio superior de racionalidade isenta de qualquer contágio afetivo ou imaginário no sujeito. Jamais haverá um controle totalizador sobre o dispositivo mental - aquilo que pensamos, que sonhamos, fantasiemos ou que retornam para nós sob o aspecto regenerado da memória do já vivido. Os próprios sistemas de ideias (teorias, doutrinas, ideologias) que construímos não apenas estão inscritos nos erros, como também os protegem. “Está na lógica organizadora de qualquer sistema de ideias resistir à informação que não lhe convém ou que não pode

assimilar” (MORIN, 2011, p. 21). A operação do conhecimento ocidental materializa os fundamentos de inteligibilidade do controle de modo corretivo: controle do ambiente (resistência física do meio ao desejo e imaginário), controle de prática (atividade verificadora), controle da cultura (referência ao saber comum), controle do próximo (quem é o outro?), controle cortical (memória, operações lógicas), etc. (MORIN, 2011).

O paradigma da racionalidade ocidental delegou a todas as outras formas e estruturas de pensar o caráter de irracionalidade. Desempenhando um papel ao mesmo tempo subterrâneo e soberano, o paradigma ocidental evoca a separação entre sujeito/objeto, sentimento/razão, existência/essência, alma/corpo, cada qual em sua própria esfera. O desenvolvimento do conhecimento científico nos percalços modernos, procurou fornecer os segredos da natureza à cognição humana por meio da busca de uma lei universal válida para além da experiência sensorial humana, isto é, pautada em leis e condições localizadas fora da própria natureza humana. Esse paradigma constituiu-se como modelo para a revolução científica do século XVI desenvolvendo-se, principalmente, no domínio das ciências naturais.

Com prenúncios já no século XVIII esse modelo de racionalidade se estenderá as ciências sociais emergentes.

A partir de então pode falar-se de um modelo global de racionalidade científica que admite variedade interna mas que se distingue e defende, por via de fronteiras ostensivas e ostensivamente policiadas, de duas formas de conhecimento não-científico (e, portanto, irracional) potencialmente perturbadoras e intrusas: o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos [...] (SANTOS, 1988, p. 48).

Como um modelo hegemônico, o desenvolvimento da racionalidade moderna negará o caráter racional e intelectual nas culturas e sociedades não-europeias. Esta ruptura com todos os demais conhecimentos não pautados no seu paradigma epistemológico e em suas regras metodológicas, será a marca intransigível da ciência ocidental. Esse determinismo paradigmático e explicativo, ligado a um poder colonialista, associou-se e difundiu-se como convicções e crenças absolutas que impuseram a toda fuga-de-rega, a força da norma, do mito, do dogma, da proibição e do tabu.

As doutrinas e as ideologias dominantes dispõem, igualmente, da força imperativa que traz a evidência aos convencidos e da força coercitiva que suscita o medo inibidor nos outros (MORIN, 2011, p. 26).

Esse poder imperativo e proibitivo manifesta-se, atualmente, sob a forma de estereótipos cognitivos, ideias recebidas que não podem ou simplesmente não são contestadas, pois já se tornaram naturalizadas ou hierarquizadas em relação a outras formas de conhecimento.

Ademais das estruturas de um poder-saber colonialista, exclusivista, inquisidor, os sujeitos de hoje vivenciam a força do mercado, da tecnologia, da mídia, da cultura digital, etc. Os modos de socialização, de pensar e agir são marcados por novas configurações que entram em conflito com a atual organização pedagógica, exigindo das instituições uma “[...] maior dinamicidade e conhecimento no manejo das ferramentas tecnológicas e maior reflexão sobre as diferenças no convívio social” (NUNES, 2010, p. 13). Experienciamos uma grande facilidade de acesso a informações, nossa relação com o modo de apreensão do conhecimento já não é a mesma que a do século passado. As instituições educacionais, como salienta Nunes (2010), enfrentam sérias dificuldades em corresponder a uma geração que está inserida em uma cultura visual extremamente dinâmica e marcada pelos avanços tecnológicos. As tecnologias da informação e da comunicação, a *cibercultura*, invade nosso cotidiano, mas parece esbarrar nos muros tradicionais da escola.

Conceber a estrutura de uma educação pós-moderna, condizente com o tempo presente, perpassaria, *a priori*, no (r)estabelecimento do diálogo entre sujeito e razão, teoria e prática, conhecedor e objeto do conhecimento, princípios fundadores que por muito tempo combateram-se na filosofia moderna (POURTOIS; DESMET, 1999). Trata-se de nos interrogar, diante da fragmentação e engessamento imposto pela modernidade, sobre a possibilidade de uma reconstrução do *corpus* social, cultural e pedagógico, buscando de modo coerente ações integradoras da razão e do ser, do pensar e do fazer.

O universo pós-moderno será inelutavelmente complexo. Verá a perda do sentimento de certeza; reconhecerá o caráter instável de todo conhecimento; estabelecerá mediações entre os fatos contraditórios; ao mesmo tempo que continuará a fazer descobertas, integrará saberes; não rejeitará os progressos do período moderno, mas os articulará (POURTOIS; DESMET, 1999, p. 27).

A produção de uma educação articulada à contemporaneidade cultural, científica e tecnológica necessita agenciar uma outra forma de construção pedagógica. Os processos mentais e práticos, as conceituações abstratas e objetivas, a virtualização das ausências e presenças, devem se encontrar não mais em lados opostos, isto é, não devem ser tomadas como faces excludentes ou como posicionamentos dicotômicos. Precisamos de novas abordagens para educação, modos pedagógicos que não criem cisões entre sujeito e objeto, muito menos, que persistem em colocar um termo em detrimento do outro. Todo posicionamento dialético deve dar lugar a afirmações de ligações multilíneas que não são a síntese de opostos, mas outros modos de existência(s).

A educação a distância (cada vez mais em expansão), por exemplo, quando procura ser um simulacro virtual das formas presenciais de educar, falha miseravelmente, pois tenta alcançar algo que nunca será. Os processos educativos tornam-se, então, engessados e resumidos a pequenas possibilidades de registro e simulação de uma presença – claramente ausente e talvez inexistente – da educação presencial (ALMEIDA, 2003). O aluno (distante do contato diário com o professor, com outros alunos, com toda complexidade do território educacional) só pode ter uma experiência pela metade, com atividades que procuram mimetizar – esquecendo-se que é apenas uma representação – o presente; a aula entrega para o aluno uma versão piorada dos problemas já existentes na educação presencial. O território educacional não consegue expandir-se para além da tela e o aluno entedia-se (com razão), pois não pode se sentir participante daquela aula, não pode reconhecer-se naquele espaço – que claramente não lhe pertence.

No caso da educação presencial e sua insistência na demonização dos aparatos tecnológicos, torna-se fadada a uma existência distante de seu tempo, incapaz de convidar seus interlocutores a participarem de sua criação. Converte-se em uma verbosidade que prefere ignorar a realidade para se manter sobre discursos passados, de um ideal que constantemente retrocede em busca de exemplos mais utópicos do que concretos. Inabilitada, não consegue reconhecer as potencialidades inerentes dos ambientes virtuais de aprendizagem, da *cibercultura* e dos usos das tecnologias de informação e comunicação na educação.

O que é preciso, entretanto, não é uma síntese aligeirada das duas formas, como se ambas pudessem unir-se em um perfeito casamento que deixa de lado as diferenças para se tornar a imagem-projeção da harmonia, da plena harmonização que segue rumos capitalísticos de produção da educação – a distância, aligeirada, com os mínimos conteúdos necessários à reconhecimentos e avaliações institucionais.

Nesse caso, aqui nos cabe um posicionamento assertivo sobre a produção dos modos de ensino e organização das instituições educacionais sob a égide que tão logo advertimos da modernidade, mas que também está intrinsecamente ligada às colonialidades (dos saberes, dos corpos, das culturas, dos sistemas de produção, etc.) e ao capitalismo. De outro modo, poderíamos afirmar ser a modernidade, as colonialidades e o capitalismo irmãos xifópagos e, no meio dessa ligação de carne, como afirmam Guattari e Rolnik (1996), o próprio conceito de cultura poderia ser visto como algo profundamente reacionário, tomado como um modo de remeter os sujeitos às separações das atividades semióticas de orientação do mundo social e cósmico em suas esferas. “Tais atividades, assim isoladas, são padronizadas, instituídas potencial ou realmente e capitalizadas para o modo de semiotização dominante” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 15), isto é, ceifadas de suas realidades políticas – o que não seria/é diferente com as escolas.

Do ponto de vista da produção social, os modos de existência capitalístico – e aqui acrescentamos o moderno e o colonialista - não funcionam apenas na ordem de registro e troca de valores, de semióticas monetárias. “Eles funcionam também de um modo de controle da subjetivação, que [...] chamaria[mos] de ‘cultura de equivalência’ ou de ‘sistemas de equivalência na esfera da cultura’” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 16). Nessa perspectiva, o capital funciona de modo complementar à cultura: “[...] o capital ocupa-se da sujeição econômica, e a cultura, da sujeição subjetiva” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 16).

A cultura para massa, enquanto materialidade dessa sujeição subjetiva da cultura em seus modos de produção capital, gera, exatamente, “[...] indivíduos normalizados, articulados uns aos outros segundo sistemas hierárquicos, sistemas de valores, sistemas de submissão” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 16). Não se trata, como destacam os autores, de sistemas de submissão explícitos, como nas sociedades pré-capitalistas, mas um modo de submissão muito mais dissimulado. Um

sistema, que vai para além de uma mera internalização que expressa a ideia de subjetividade como algo a ser preenchido. Trata-se de um modo de sujeição que produz subjetividade, não apenas a individual, mas uma subjetividade social, que pode ser encontrada em todos os níveis de produção e consumo. Uma produção de subjetividade também inconsciente,

[...] essa grande fábrica, essa grande máquina capitalística produz inclusive aquilo que acontece conosco quando sonhamos, quando devaneamos, quando fantasiemos, quando nos apaixonamos e assim por diante. Em todo caso, ela pretende garantir uma função hegemônica em todos esses campos (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 16).

É necessário mudarmos os procedimentos. Dar corpo a novos sujeitos e a novas abordagens educacionais. Faz-se necessário opor-se a essa máquina de produção de subjetividade, procurando modos de subjetivação mais singulares, aquilo que Guattari e Rolnik (1996), concebem enquanto *processos de singularização*:

[...] uma maneira de recusar todos esses modos de encodificação preestabelecidos, todos esses modos de manipulação e de telecomando, recusá-los para construir, de certa forma, modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular. Uma singularização existencial que coincida com um desejo, com um gosto de viver, com uma vontade de construir o mundo no qual nos encontramos, com a instauração de dispositivos para mudar os tipos de sociedade, os tipos de valores que não são os nossos (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 17).

Precisamos operar nos atravessamentos da destruição e da construção (desterritorialização e reterritorialização), na/para composição de *outros corpos*, de outras educações. A instauração criativa (pedagógica e subjetiva) precisa afastar-se das formas homogeneizantes que levam a aniquilação da diferença para funcionar através de movimentos de reciprocidade (o que não implica uma simetria recíproca) com os corpos envolvidos nessas relações, corpos que afetam e que são afetados, que produzem turbulências, diferenças.

A partir da produção de uma diferença intempestiva – e tempestuosa -, começamos a pensar na força de encontro entre corpos, na potência do corpo, na produção de

[...] *corpos vibráteis*, ou seja, corpos que passam a tocar e ser tocados, não apenas no que se refere à matéria-corpo (orgânico), mas também na dimensão dos afetos. Corpos que possam sair da dureza do contato e da obstrução de seus efeitos e produzir estados emocionais os mais variados que, expressos, levam a novos questionamentos, à fabricação de outros corpos (LIBERMAN, 1997, p, 375, grifo da autora).

A percepção por esse corpo afetivo (e cognitivo), não seria uma descrição da causalidade de estímulos-respostas, uma vez que o sentido não estaria isolado em nenhum dos polos da relação sujeito-objeto, sujeito-sujeito, eu-outro, mas justamente na relação construída entre eles, na apreensão dos sentidos pelo corpo. Curvando-nos ao campo pedagógico, o sujeito – aluno - não é um receptor passivo do conhecimento, dos conteúdos trabalhados em uma aula. A percepção se finda no sujeito que olha, sente e reconhece o espaço como expressivo e simbólico. Sua experiência com a aula é da ordem da desestabilização, ela joga com os afetos, com a comunicação, se abre para tudo aquilo que é assimilável pelos atravessamentos de experiência que chegam por meio e até o corpo. A concepção de passividade do aluno que assiste as aulas (tanto nas formas presencias, quanto nos modelos à distância de educação) deve ser repensada e, talvez, ressignificada como uma falta de interesse, ocasionada, justamente, pelo posicionamento anacrônico dessas formas de educar e pelo posicionamento excludente da matéria com o afeto.

As sensações, percepções de aprendizagem são associadas ao movimento, ao ser-corpo e, assim, cada objeto ao solicitar um gesto, enseja a criação, não a representação (ou passividade). Por isso a metodologia e as formas de solicitar e aplicar atividades são instrumentos primordiais para a questão educacional. O que estou mobilizando com minhas aulas? Como os alunos tem reagido as minhas atividades? Como posso criar modos menos convencionais de ensinar e avaliar? O professor precisa ter em mente que é o corpo que redimensiona o conhecimento ao realizar a síntese entre sujeito e objeto, sujeito e mundo. O corpo não é uma materialidade qualquer no mundo, ele é o meio de comunicação com o mundo e o sentir, é

[...] através dele que se dá o movimento de transcendência ativa pelo qual o interior vive no exterior; ou melhor, o meio através do qual a consciência se relaciona com o mundo. O corpo habita um mundo que lhe é familiar orientando-se e caminhando nele com uma consciência

que não é propriamente cognitiva. Trata-se de um movimento intencional (CARDIM, 2007, p.31).

É pela formação do sentido do corpo em movimento, do corpo que vibra e configurado pela percepção afetiva, que a educação pode deslocar o objeto do epicentro do conhecimento, privilegiando a complexidade dos processos corporais e contribuindo para a ampliação da compreensão de cognição.

A cognição emerge da corporeidade, expressando-se na compreensão da percepção como movimento e não como processamento de informações. Somos seres corporais, corpos em movimento. O movimento tem a capacidade não apenas de modificar as sensações, mas de reorganizar o organismo como um todo, considerando ainda a unidade mente-corpo (NÓBREGA, 2005, p. 606-607).

Essa proposição sobre a percepção ainda nos aproxima do conceito de enação desenvolvido por Verela et al. (1996), como destaca Nóbrega (2005), uma vez que a cognição é inseparável do corpo, ela é uma interpretação que emerge da relação entre o sujeito e o mundo, corpo e mente. Mente e corpo não são entidades dissociadas, a mente não é uma unidade desencarnada, ela é o próprio corpo. Existimos e produzimos o mundo por meio do nosso corpo, um corpo de trocas, produtor e receptor de afetos, em processo constante de hibridismo entre o ser e o mundo. O corpo é a materialidade atravessada pelos entrecruzamentos coletivos, a forma que experimentamos os afetos, que resulta em nossas subjetividades, que garantem nossas existências individuais e que aqui nos faz questionar qual é o tratamento que a educação tem lhe atribuído.

### **Coser a(s) linha(s)**

O corpo que deve ser agenciado na educação não é aquele disciplinado, treinado e presente, por exemplo, em aulas de educação física ou em propostas duvidosas de gincanas pedagógicas. Estamos propondo uma possibilidade de atualização dos saberes e abordagens educacionais, das formas de se pensar e produzir educação na contemporaneidade. Uma possibilidade de (re)articulação e diálogo entre sujeito-razão, teoria-prática, presença-ausência, mesmidade-diferença. Uma outra modalidade de ensino, consciente das teses prodigiosas da educação

**Koan:** Revista de Educação e Complexidade, n. 7, dez. 2019. ISSN: 2317-5656

presencial e da educação distância, bem como, de suas limitações. O corpo exige uma presença anti-anacrônica e pode afetar as concepções cristalizadas de educação. Fazer uso de sua figuração é deixar a estratificação dos limites, paradigmas e posições da educação, para oportunizar diferentes aproximações, trajetórias, linhas de força e modos de existência. Trata-se de uma educação que se encontra com a experiência, com sua reflexividade e que coloca o sujeito em relação com o Outro e assim, pode inaugurar atos (novos) de conhecimento.

## Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul/dez. 2003. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000200010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000200010&script=sci_abstract&tlng=pt) >. Acesso em: 24 abr. 2017.

ALMEIDA, Rogério de. O imaginário cinematográfico e a formação do homem. In: RODRIGUES, Aurora de Jesus (Org.). **Formação de professores: teoria e pesquisa**. São Paulo: Factash, 2013.

BERGSON, Henri. **Memória e Vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CARDIM, Leandro Neves. A ambiguidade na Fenomenologia da Percepção de Maurice Merleau-Ponty. **Tese** (Doutorado), Universidade de São Paulo, São Paulo 2007. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rag/v17n2/v17n2a14.pdf> >. Acesso em: 24 abr. 2017.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

LIBERMAN, Flávia. O corpo como produção de subjetividade. **Cadernos de Subjetividade**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n.5, 1997. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/index.php/cadernoss subjetividade/login?source=%2Findex.php%2Fcadernoss subjetividade%2Findex> >. Acesso em: 08 jun. 2017.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimentos, processos cognitivos e currículo. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 599-615, mai/ago. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a15v2691.pdf> >. Acesso em: 24 abr. 2017.

NUNES, Luciana Borre. **As imagens que invadem as salas de aula: reflexões sobre a cultura visual.** Aparecida: Ideias e Letras, 2010.

POURTOIS, Jean-Pierre; DESMET, Huguette. **A educação pós-moderna.** São Paulo: Edições Loyola, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, ago. 1988. ISSN 1806-9592. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8489/10040>>. Acesso em: 03 jul. 2017.

### **Notas sobre os autores:**

**Lucas Men Benatti** é artista, professor e pesquisador. Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM); Especialista em Metodologia do Ensino de Artes - Faculdade Eficaz; Graduado em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Maringá. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura - GEPAC/UEM e do Grupo de Pesquisa Discursividades, Cultura, Mídia e Arte - GPDISCMÍDIA/UEM.

**Teresa Kazuko Teruya** possui graduação em Ciências Sociais e doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Atualmente é pesquisadora sênior da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Desenvolve pesquisas nos seguintes temas: formação docente, mídias, estudos culturais, em especial, história e cultura afro-brasileira.