

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROJETO UCA EM BAGÉ: TECNOLOGIA DIGITAL NA ESCOLA E SUBJETIVAÇÃO DOCENTE

Daiane Völz Barbosa Lopes^{*}

Alberto D'Ávila Coelho^{**}

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo relacionar os processos de subjetivação de uma escola municipal de Bagé/RS que recebeu o Projeto UCA - Um Computador por Aluno, quanto aos atravessamentos que ocorreram nesta escola e que acabaram por movimentar os propósitos da pesquisa frente à presença dos computadores e os responsáveis por sua efetiva utilização. O que resulta é uma dissertação que dá visibilidade aos acontecimentos que vão surgindo e se incorporando às questões de pesquisa, inicialmente centradas no comportamento dos professores frente às “máquinas”, e que, no transcorrer da investigação toma outra dimensão em virtude dos atravessamentos que atingem o cotidiano escolar e o Projeto UCA. Optamos como modo de investigação alguns procedimentos cartográficos para problematizar as questões que envolveram a pesquisa e os personagens que constituem seu contexto - escola, professores, pesquisadora, secretaria de educação, tecnologias, focalizando a presença das “máquinas digitais” neste início de milênio.

Palavras-chave: Tecnologia. Professores. Formação. Educação.

Introdução

Este artigo é o resultado de uma dissertação e objetiva relacionar os processos de subjetivação dos professores de uma escola municipal de Bagé/RS que recebeu o Projeto Um Computador por Aluno - UCA, com os atravessamentos que ocorrem neste Projeto e que acabaram impedindo o uso dos computadores na escola. Pretendo problematizar a formação dos professores e suas práticas educativas com os *laptops*, focalizando a presença das

^{*} Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia pelo IFSul Campus Pelotas. Especialização em Mídias na Educação pela UFSM e Alfabetização pela UCB. Graduação em Pedagogia Anos Iniciais e EJA pela UERGS. Instituição Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, campus Pelotas/RS. E-mail: daianevolz@hotmail.com

^{**} Doutor em Artes Visuais, ênfase em História, Teoria e Crítica pela UFRGS, com estudos desenvolvidos na Universidade Politécnica de Valencia, Espanha. Mestrado em Artes Visuais, ênfase História, Teoria e Crítica pela mesma Universidade. Especialização em Arte-Educação pela UFPEL. Graduação em Licenciatura em Educação Artística Hab Artes Plásticas pela mesma Universidade. Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, campus Pelotas/RS. E-mail: albercoelho@terra.com.br

máquinas digitais neste início de milênio. O trabalho da coleta e análise dos dados desta pesquisa aconteceu durante os anos de 2012 a 2014.

Segundo a proposta da Secretaria de Educação de Bagé, o Projeto UCA tem como propósito criar e socializar novas formas de utilização das tecnologias digitais nas escolas públicas, para ampliar o processo de inclusão digital escolar e promover o uso pedagógico das TIC. Enquanto coordenadora do NTEM – Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal tenho a responsabilidade de trabalhar com a formação dos professores que atuam nessa rede de ensino, bem como proporcionar a inclusão digital destes profissionais.

Para efeito de delimitação de um universo problemático de pesquisa, opta-se por uma dentre as vinte escolas de Ensino Fundamental de Bagé/RS que já possuem os equipamentos do UCA em funcionamento. A pesquisa realizada na escola procura dar visibilidade aos processos de subjetivação em seus acontecimentos, aquilo que surge e que modifica o problema de pesquisa, inicialmente centrado num possível “medo das máquinas” por parte dos professores, e que no transcorrer da investigação toma uma dimensão menor, pois os “atravessamentos” que interferem diretamente na escola e no Projeto UCA ganham maior visibilidade. O problema central tem a ver com os modos de subjetivação que ocorrem a partir da implementação do Projeto UCA em uma escola municipal de Bagé, e que atingem todos envolvidos nesse processo: a escola, os professores e eu enquanto formadora e pesquisadora.

Percebe-se que a utilização dos *laptops* não está acontecendo de forma a alcançar os objetivos iniciais do Projeto, ou seja, criar e socializar novas formas de utilização das tecnologias digitais e promover a inclusão digital e um uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC, que efetive uma aprendizagem potencializadora. Por que o UCA não está alcançando esses objetivos? Neste contexto se articulam quais processos de rejeição/ resistências?

1 Metodologia

Alguns procedimentos cartográficos orientam a metodologia deste trabalho. Opta-se por esta metodologia, pois, o cotidiano de uma escola apresenta-se como um território inconstante, onde os fatos, as pessoas, as paisagens, as coisas, são mutantes, estão em constante movimento e transformação, o que altera a pesquisa quando algum traço, algum argumento já se encontrava mais ou menos esboçado.

O cartografar, então, não trata de buscar respostas prontas, de contabilizar dados

estatísticos. É uma tentativa de fugir das lógicas explicativas, desenhar movimentações, mapear fatos e situações de um problema de pesquisa. Questionar e incomodar-se com os acontecimentos, encontrar estranhezas e inquietudes. O princípio da cartografia não se refere a reproduzir um mapa, um inconsciente fechado sobre ele mesmo, mas sim construir uma paisagem que possa manter sua condição de metamorfose, de transformação.

As indagações bem como as respostas dadas pelos professores foram registradas nas gravações das reuniões, nos apontamentos e outros documentos de pesquisa, os quais me ajudaram a buscar pistas para as inquietações. Ao buscar identificar possíveis colaborações que o UCA objetivava alcançar, como a aposta em estímulos ao professor, fundamental para que o projeto em seus propósitos viessem a alcançar êxito, qualificaria os processos de inclusão digital, inovação metodológica e práticas de sala de aula.

Esses computadores, que agora se fazem presentes no espaço escolar apresentam-se como disparadores de intensidades, produtores de subjetividades de uma outra máquina. Os computadores do Projeto UCA são apenas mais uma peça dessa máquina, dessa engrenagem, que atua em diversos sentidos, desterritorializando e reterritorializando tudo que compõe o espaço onde se encontra.

Assim, a subjetividade pode ser compreendida como um processo de produção, onde vários elementos corroboram para a construção de um sujeito. Essa construção é uma produção social, acontece no coletivo, e não é estanque, muito pelo contrário, é provisória e viva.

A noção de subjetividade compreendida a partir de Guattari & Rolnik, segue a defesa de que a subjetividade implica uma construção contínua que se dá a partir do encontro com o outro, podendo o “outro social” ser a natureza, os acontecimentos, as invenções, enfim, aquilo que produz efeitos nos corpos e nas maneiras de viver (GUATTARI & ROLNIK, 1996, p. 31).

Em um primeiro momento, imersa nessa investigação e ao mesmo tempo na coordenação do Projeto UCA e a formação dos professores, preocupou-me algumas situações encontradas, como por exemplo, a pouca utilização dos *laptops* pelos professores em sala de aula. Surgiram estas perguntas: a pouca utilização constatada estaria relacionada à que tipo de “rejeição” por parte dos professores? Estaríamos diante de um problema, não muito novo, que indaga sobre “um certo medo da máquina”? A que outros atravessamentos o Projeto UCA estaria sendo submetido?

No desenrolar dos meses da pesquisa algumas destas questões foram se enfraquecendo, mas outras foram ganhando força. O que eu perguntava perdia sentido ao

passo que o cotidiano da escola selecionada ia mudando sua face, agitado em seus processos de subjetivação, trazia outros elementos, O que fazer? Desistir e começar do zero, com novas questões, com outras problemáticas? Como aproveitar o que acontecia trazendo os acontecimentos para o meio da dissertação?

Fazer com que os novos fatos viessem a se compor junto à dissertação passou a ser o procedimento mais evidente, afinal tratamos de uma “cartografia”. O que mais assustou foi a chegada de mudanças drásticas na escola. Neste momento a cartografia, ou os procedimentos cartográficos dos quais lancei mão, falaram forte, me mostrando a fragilidade de uma pesquisa, fazendo com que outras perguntas, sobre os modos de fazer pesquisa, se mesclassem junto a minha escrita. O que havia como projeto de pesquisa foi tensionado pela realidade que foi se configurando, assim, o desacomodar e o questionar excederam o tema da, resumidamente, formação docente e Projeto UCA/ inclusão digital.

Começamos o projeto de pesquisa considerando que a recepção do UCA aconteceu de diversas formas por parte dos professores, profissionais convocados para participar do UCA. Em relação à questão inicial de investigação, sobre o comportamento dos professores frente ao Projeto UCA e um possível “medo da máquina” busquei saber o que os professores pensavam sobre o uso de computadores em sala de aula, suspeitando que para eles educação e tecnologias ainda não combinavam. Pensava em como interferir na relação dos professores com as máquinas. De todas as perguntas havia uma que era mais ampla: o que estaria subjacente a este contexto escolar e que não se manifestava espontaneamente? Pois foi justamente desta questão que o projeto de pesquisa sofreu uma *dobra*, enveredou para outros territórios.

Destas primeiras perguntas uma inversão ocorreu, o que parecia principal se tornava secundário, forçando a elaborar outras questões que encontravam em um conjunto de considerações sua problemática mais gritante, isto inclui a disputa eleitoral da escola, a falta de técnico de informática para dar suporte e manutenção, o descomprometimento da Secretaria de Educação Municipal, aos desencantamentos dos professores manifestos de diferentes formas, dentre outros fatores.

Os desígnios que se esboçavam, os possíveis caminhos que se anunciavam, o campo problemático até então estável da pesquisa, tudo que seria possivelmente confirmado pelo aporte e compreensão de alguns aspectos do UCA, mais um aporte teórico compatível, foram provocados por outros acontecimentos, fazendo com que novos desejos surgissem. A pesquisa caminha se equilibrando numa corda bamba, bem mais instável. Forçou-se um aprender no

desaprender pela inauguração, que inventa o ainda não existente e que, por isso, se torna relevante e compartilhável.

O principal objetivo da dissertação passa a ser: relacionar os processos de subjetivação que ocorrem com o Projeto UCA e que operam a partir dos corpos que participam deste território. Como objetivo específico: problematizar o cotidiano da escola selecionada a partir da presença do Projeto UCA e o que gira a sua volta, considerando a participação da direção, da coordenação pedagógica, dos professores e suas práticas educativas, as promessas de inclusão digital que o Projeto representa, focalizando a inserção das máquinas digitais neste início de milênio na realidade escolar e as disparidades que se destacam.

2 Resultados

De minhas experiências com o trabalho no Projeto UCA destaquei algumas inquietações sobre os processos de subjetivação (DELEUZE E GUATTARI) que envolveram os *laptops* na escola, e mais especificamente, com as macropolíticas educativas que aí se estabeleceram. Penso que o Projeto UCA possui grande potencial e pode ser um disparador de intensidades a movimentar modos importantes de compor as subjetividades contemporâneas, em especial na cidade de Bagé, quanto à presença das TIC nas escolas.

Minhas experiências junto à escola investigada apontam que a utilização dos *laptops* não está acontecendo de forma a alcançar os objetivos iniciais do projeto, ou seja, criar e socializar novas formas de utilização das tecnologias digitais e promover a inclusão digital e um uso pedagógico das TIC que efetive uma aprendizagem potencializadora. Esta realidade permite pensar em problemas técnicos e pedagógicos que estão interferindo nesse processo, o que desloca o foco da atenção a múltiplos nós, não somente a formação de professores.

As dificuldades técnicas são apontadas pela fragilidade do equipamento, tanto no Sistema Operacional, como no *hardware* e na internet. A Internet torna-se um grande problema para o desenvolvimento das aulas, pois a conexão é muito lenta (aproximadamente 2MB em cada escola) e quando todos os alunos de uma sala começam a navegar torna-se instável. É orientado que a Internet seja utilizada por uma turma de cada vez, mas, mesmo assim, dependendo do sítio que se pretende trabalhar, a navegação torna-se inviável.

Outro fator técnico que dificulta o uso dos *laptops* por parte de alunos e professores é a configuração do equipamento, que por ser um *hardware* limitado, não possibilita instalações de programas e adequações necessárias. Mas, será que esses problemas técnicos impediriam

um uso inventivo e criador dos *laptops*?

Apesar das limitações acredito que elas não impedem um uso inventivo, mostrando-se também como um disparador de possibilidades e descobertas. Mas para que isso ocorra os professores necessitam conhecer o equipamento e suas potencialidades, sendo importante que estes tenham um domínio mínimo do *laptop* e de seus programas para que assim possam planejar suas aulas e atividades com o equipamento. Não se está falando em uma adesão e um fascínio óbvio ao computador, e sim, de um conhecimento das potencialidades para poder criar com a *máquina* situações de descobertas e aprendizagem.

Muitos professores defendem a necessidade do *laptop* possuir programas e jogos específicos para cada área do conhecimento, por exemplo, jogos de matemática, de ciências, de português, etc., para poder então haver uma melhora nas práticas pedagógicas. Observa-se que essa reivindicação não solucionaria os problemas, pois de qualquer forma, em certo tempo, esgotariam-se as possibilidades de uso de cada *software*. E mais, os professores esquecem que a navegação na Internet em sítios com esses conteúdos não é garantida por sua instabilidade.

Num primeiro momento, os obstáculos pedagógicos podiam ser verificados quando alguns professores demonstravam dificuldades e inseguranças no manuseio do computador, o que deflagrava uma possível rejeição às “máquinas”, fato que estamos denominando de “medo das máquinas”, uma alusão direta à trajetória que se estabeleceu entre homem e máquina, técnica e cultura, natural e artificial, ganhando força e visibilidade a partir do período da Revolução Industrial e da automatização do trabalho humano, quando muitas pessoas começaram a ser substituídas por tecnologias que executavam as mesmas atividades que elas.

Essa insegurança e insatisfação dos homens em relação às máquinas gerou em meados dos anos 1811 e 1812 um movimento de protesto à substituição da mão de obra humana pelas tecnologias da época. Esse movimento foi chamado de Ludismo¹.

Contemporaneamente, Levy aborda a questão da rejeição às novas tecnologias

¹ **Ludismo ou Movimento Ludita** é o nome dado a um movimento ocorrido na Inglaterra entre os anos de 1811 e 1812, que reuniu alguns trabalhadores das indústrias contrários aos avanços tecnológicos em curso, proporcionadas pelo advento da primeira revolução industrial. Os ludistas protestavam contra a substituição da mão-de-obra humana por máquinas. O ludismo pode ser considerado o primeiro movimento operário de reivindicação de melhorias nas relações e condições de trabalho. O nome do movimento deriva do nome de um suposto trabalhador, Ned Ludd, que teria quebrado as máquinas de seu patrão. Mesmo sem qualquer comprovação, a história serviu de inspiração para vários operários que viam nas máquinas a razão de sua condição de miséria. Hoje em dia, o termo ludita (do inglês luddite) identifica toda pessoa que se opõe à industrialização intensa ou a novas tecnologias. Disponível em <http://www.infoescola.com/historia/ludismo/>, último acesso em 04/09/2014.

ressaltando que não se trata de uma ambivalência. As tecnologias não são nem a salvação nem a perdição do mundo, são projeções das nossas emoções, intenções e projetos no mundo material. A técnica não pode ser pensada como algo separado do humano, da sociedade, da cultura. Faz parte, desde os primórdios, e se constitui “com” e “para” o homem. “Com” porque foi evoluindo junto com o homem e “para” porque acompanha as necessidades e o desejo de potência, portanto não é adequado dizer que as tecnologias foram ou são impactantes (LEVY, 2010, p.17-22).

Essas percepções marcaram o momento em que se problematizou a investigação quanto à possibilidade dos computadores ainda não comporem o cotidiano escolar, quanto a suspeita de ainda haver resquícios de uma relação que não nasceu amigável e que ainda precisaria ser trabalhada, talvez em cursos de formações e capacitações.

Acredito que um aprendizado implicado com tecnologias necessite envolver alunos e professores na mesma intensidade, não se tratando somente de uma questão conteudista, mas sim de experimentação. Assim, a aprendizagem deixa de seguir um fluxo único, do professor para o aluno, se dissipando em todas as direções. Neste contexto uma mudança de postura é esperada uma vez que, se deixando afetar, o professor passe a fazer experiências com o conhecimento, abandonando a velha postura tradicional de possuidor e transmissor de verdades, em que o meio, a ferramenta técnica, o recurso didático, não altera o conteúdo ministrado nem a relação entre emissor e receptor.

Nessa perspectiva, o Projeto UCA apresenta-se como *potência* que movimenta o ambiente escolar. Em um trecho de uma entrevista concedida à jornalista Claire Parnet, Deleuze conceitua “Poder” e “Potência”. Para o filósofo, o Poder é o impedimento das pessoas realizarem algo, é despotencializar, coagir, desviar a potência do que ela pode. Deleuze diz que todo poder é triste. Já a potência não demanda reconhecimento, ela dá crédito a si. “Não há potência má”, é assim que Deleuze nos traz a ideia de potência. Quem não consegue expressar sua própria potência precisa do poder para roubá-la dos outros.

Portanto, por encontrarmos no Projeto UCA algo de potente, de potencializador parece esse dado reafirmar que a educação não pode ficar excluída dos processos que incluem tecnologias digitais. Reconhecer essa potência do ciberespaço e as mudanças por ele proporcionadas é um movimento para que os professores venham a se sentir instigados e receptivos às tecnologias digitais na escola. Como diz Levy *a verdadeira questão não é ser contra ou a favor, mas sim reconhecer as mudanças qualitativas na ecologia dos signos* (LEVY, 2010, p. 12).

Conclusões

A formação de professores do UCA buscou ir ao encontro das tecnologias como uma produção de sentidos e experimentações. Pode-se inferir que, o que se poderia chamar de “medo” da máquina, e que se encontra na recusa pelo uso dos *laptops*, está mais na rejeição às políticas educacionais, por parte de alguns professores, e menos nas dificuldades na utilização dos computadores.

A escola é um ambiente que tenta encontrar seu equilíbrio, por isso se torna um espaço inconstante, isso acaba por torná-la viva e cheia de possibilidades e desdobramentos. Quando pensamos na consumação do equilíbrio de forças o que podemos visualizar é uma inércia na predominância da mesmice. A escola proporciona uma composição de linhas e tracejados que se cruzam e desenharam um mapa. Não é um mapa de fácil leitura, pois algumas linhas estão invisíveis aos olhos, são fortes e vibram.

As subjetivações que permeiam o UCA são intensidades geradas por várias formas e motivos. A Secretaria da Educação impõe o Projeto; a equipe diretiva rejeita às tecnologias; os problemas técnicos dificultam o uso. Tudo isso atinge o professor e quem mais estiver envolvido com o projeto.

Minhas conclusões desta investigação apontam para um futuro estudo mais detalhado sobre os mecanismos de poder na sociedade, o poder disciplinar, onde a disciplina produz o controle dos corpos. Estas formas de subjetivação foram os principais elementos atravessadores deste estudo. A Secretaria de Educação tem o “poder” de instituir o Projeto, a diretora da escola tem o “poder” de difamar e resistir à presença dos computadores, o técnico de informática, ou a falta dele, tem o poder de efetivar o uso das máquinas.

Todos os apontamentos e considerações levantadas nesta dissertação mostram que uma forma de atingir o professor para um uso das TIC, que seja inventivo e que venha auxiliá-lo, sem que esta não seja mais uma tarefa burocrática e despotencializadora dentre as muitas que ele necessita dar conta, ganha ares de uma tarefa hercúlea, porém estimulante.

Não foi possível observar na escola investigada, uma atitude criativa e inventiva com o uso das TIC, muito pelo contrário, o projeto UCA desapareceu, sumiu no emaranhado de problemas que proliferaram na escola.

Mesmo assim pode-se verificar que, tendo em conta relatos de professores sobre as práticas com os computadores - no planejamento das suas aulas, no uso junto aos alunos e no

cotidiano de suas vidas, enquanto o projeto funcionou houve alcance de alguns objetivos fato importante quando se pensa que um processo de apropriação tecnológica é lento e gradativo.

Referências

BONDÍA, Larrosa Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação [On-line] 2002, (jan-abr): Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501903>> ISSN 1413-2478. Acesso em: 30 ago. 2014.

BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (orgs). **Filosofia, aprendizagem e experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Editora 34, 2004.

_____. **A dobra: Leibniz e o Barroco**. 4. edição. Campinas: Papirus, 2007

_____. **Diferença e repetição**. 2. edição. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. **Francis Bacon: Logique de la Sensation**. Paris: aux éditions de la différence, 1981. Traduzido por Sílvia Ferraz e Annita Costa Malufe. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/6618064/Gilles-Deleuze-Francis-Bacon-Logica-Da-Sensacao>>. Acesso em: 29 abr. 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

_____. **Mil Platôs Capitalismo e Esquizofrenia , vol. 1**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

_____. **Mil Platôs Capitalismo e Esquizofrenia , vol. 2**, Rio de Janeiro: Editora 34, 1995-a.

_____. **Mil Platôs Capitalismo e Esquizofrenia , vol. 3**, Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

_____. **Mil Platôs Capitalismo e Esquizofrenia, vol. 4**, Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

_____. **Mil Platôs Capitalismo e Esquizofrenia, vol. 5**, Rio de Janeiro: Editora 34, 1997-a

_____. **O anti-Édipo**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FARINA, Cynthia. **Arte e formação: uma cartografia da experiência estética atual**. 31ª Reunião Anual da Anped: Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4014--Int.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2014.

GUATTARI, Félix. Da produção da subjetividade. In.: PARENTE, André (Org.). **Imagem-máquina: a era das tecnologias do virtual**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. Disponível em: <<http://organismo.art.br/blog/?p=2754>>. Acesso em 30 ago. 2014.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: Um novo paradigma estético. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

GUATTARI, Félix, & ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Rio de Janeiro: 10. ed. Vozes, 2010.

KIRST, Patrícia; FONSECA, Tânia Mara Galli. Somos imagem: o mundo é imagem. **Informática na educação**: teoria & prática, Porto Alegre, v.11, n.2, p.34-38, jul./dez. 2008

_____. A imagem digital como dispositivo de apropriação dos modos de subjetivação contemporâneos. **Psicologia em estudo**, Maringá, v.15, n.2, p. 401-408, abr./jun. 2010.

LEMO, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 4. edição. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

MANSANO, Sonia Regina Vargas. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**. 2009. Disponível em: <<http://www2.assis.unesp.br/revpsico/index.php/revista/article/viewFile/139/172>>. Acesso em: 30 ago. 2014.

MELLO, Guiomar Nam, DALLAN, Ermelinda Maura Chezzi. **O uso das Tecnologias da Comunicação e Informação na educação inicial e formação continuada de professores da educação básica**. São Paulo: 2002. Disponível em: <<http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/oficio/maura-enviado18-06.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2012.

PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Outubro 2001, traduzido por Roberta de Moraes Jesus de Souza. Disponível em: <<http://crisgorete.pbworks.com/w/file/attach/58325978/Nativos.pdf>>. Acesso em 22 out. 2012.

SCHÉLER, René. Aprender com Deleuze. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, nº 93, p. 1183-1194, Set.-dez. 1995.

SERRES, Michel. **Os cinco sentidos. Filosofia dos corpos misturados**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SIBILIA, Paula. **O homem pós-orgânico. Corpo, subjetividade e tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

_____. **La intimidad como espectáculo**. Buenos Aires: Fondo de cultura económico, 2009.

SIMONDON, Gilbert. **Du mode d'existence des objets techniques**. Paris: Aubier-Montaigne, 2008 [1958]. Trad. Pedro Peixoto Ferreira. Ver. Christian Pierre Kasper. Disponível em: <<http://cteme.wordpress.com/publicacoes/do-modo-de-existencia-dos-objetos-tecnicos-simondon-1958/introducao/>>. Acesso em: 04 set. 2014.

Universidade Federal do Ceará. **Módulo de Apresentação do Curso de Formação de Professores do Projeto UCA**. Disponível em: <<http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo>>.

Acesso em: 30 ago. 2014.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

<https://www.youtube.com/watch?v=n20pTYFSiP8>, Entrevista concedida à jornalista Claire Parnet, Abecedário de Deleuze. Acesso em: 04 set. 2014.