

Reconceptualizando as Práticas Pedagógicas numa Visão Pós-Humana: um caso em estudo

Reconceptualizing Pedagogical Practices in a Posthuman View: a case study

Patrícia Silva¹

Universidade Federal da Paraíba
silva.131313@gmail.com

Rayan Aramís de Brito Feitoza²

Universidade Federal da Paraíba
rayanbritof@gmail.com

Resumo: A pesquisa inicia-se com o Pós-Humano e a relação humanos e não-humanos nas práticas pedagógicas. O objetivo foi analisar as aulas de uma disciplina remota e perceber as práticas emergem de enredos entre pessoas e objetos/coisas. Metodologicamente, dialogamos com a Etnografia das Redes Sociotécnicas, nos concentrando em toda rede (humana e não-humana), cuja ação foi percebida. Nas análises observamos que as práticas pedagógicas, são atividades com as quais os agentes humanos e não-humanos atuam em conjunto, interagindo e formando alianças e vínculos. Não envolvem apenas professores e alunos, elas estão imbricadas em um conjunto de arranjos que contribuem diretamente para a constituição e o desenvolvimento dessas ações. Entender o protagonismo humano-não-humano nas práticas pedagógicas é fundamental para (des)individualizar e superar o humano em tais práticas. humano-não-humano agem uns sobre os outros, de maneiras que mutuamente transformam suas características e suas atividades.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas; Sociomaterialidade; Pensamento Pós-Humano

Abstract: The research starts with the Posthuman and the human and nonhuman relationship in pedagogical practices. The objective was to analyze the remote classes of a discipline and to notice the practices that emerge from plots between people and objects/things. Methodologically, we dialogue with the Ethnography of Sociotechnical

¹ Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil.

² Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil.

Networks, focusing on the entire network (human and nonhuman), whose action was perceived. In the analysis, we observed that pedagogical practices are activities with which human and nonhuman agents work together, interacting and forming alliances and bonds. They do not only involve teachers and students, because they are intertwined in a set of arrangements that directly contribute to the constitution and development of these actions. Understanding the human-nonhuman role in pedagogical practices is fundamental to (de)individualize and overcome the human in such practices. human-nonhuman act on each other in ways that mutually transform their characteristics and activities.

Keywords: Pedagogical practices. Sociomateriality. Posthuman Thinking.

Introdução

Todos os setores estão sendo impactados com a pandemia da COVID-19: a educação, a saúde, a indústria cultural, só para ilustrar alguns. Eles estão se reinventando, seja com a utilização da telemedicina, a popularização das *lives*, e, também das aulas *online* em plataformas específicas, com o objetivo principal de evitar atrasos no ano letivo, estabelecendo um canal de interatividade através da conexão direta.

O ponto de partida do artigo inicia-se com o Pensamento Pós-Humanismo e a relação humanos e não-humanos nas práticas pedagógicas. Porque entendemos que é essencial perceber que todas as práticas emergem de enredos entre pessoas e objetos/coisas³, ou seja, as práticas pedagógicas são sociomateriais, e sendo assim, os elementos materiais precisam ser incluídos também na análise de um fenômeno, pois eles compõem o processo pelo qual um dado fenômeno se desdobra (SCHATZKI, 2003).

Abrimos compromissos importantes nas pesquisas educacionais, quando compreendemos que as práticas pedagógicas, seja elas: política educacional, a elaboração do currículo, a implementação da tecnologia, as atividades de avaliação, entre outras tantas, são todas fundamentalmente moldadas pelas coisas sociomateriais, com as quais nos associamos e somos associados (FENWICK; EDWARD, 2010; SØRENSEN, 2009). Nosso argumento é ressaltar que a materialidade na vida social, sobretudo nas agendas educacionais, precisa ser tratada também como partes integrantes da existência humana, sendo assim, é pertinente uma reconceptualização, a partir de uma visão pós-humana, do termo práticas pedagógicas.

Para tornar as discussões aqui mais concretas e materializar nossas afirmações, optamos por analisar as aulas da disciplina Gestão da Informação e do Conhecimento (GIC), em ambiente virtual, vinculadas ao Departamento de Ciência da Informação (DCI) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Logo, é um campo empírico pertinente para a problemática investigada.

Metodologicamente, dialogamos com a Etnografia das Redes Sociotécnicas (ERS) como forma de conhecer nossa realidade, buscando pensar alternativas metodológicas, como exemplo, a pesquisa pós-

³ Objetos e coisas são compreendidos como sinônimos, embora Martin Heidegger tenha feito a diferenciação no livro - O que é uma coisa? Doutrina de Kant dos princípios transcendentais - essas diferenças não alteram o que discutimos na pesquisa.

qualitativa, que se fundamenta numa visão não-antropocêntrica, desmascarando as maneiras pelas quais estamos enraizados em ideologias humanistas.

Emergência no Discurso Sobre Práticas Pedagógicas Numa Visão Pós-Humana

Desde o surgimento do pós-estruturalismo⁴ nas Ciências Sociais, uma gama de orientações conceituais e metodológicas atraiu interesses de pesquisas, para rastrear a dinâmica sociomaterial na Educação, inclusive nas práticas pedagógicas, concentrando-se nos aspectos materiais das relações (FENWICK, 2010).

Fenwick e Landri (2012) argumentam que as abordagens sociomateriais visam examinar, como as práticas educacionais são compostas relacionalmente, por e através de uma série de atores humanos e não-humanos, e melhor ainda, mostra o potencial de realizar pesquisas educacionais sem a necessidade de colocar exclusivamente os suspeitos educacionais habituais (aluno e professor) no centro do palco.

Assim, as práticas pedagógicas tornaram-se um objeto de estudo relativamente recente, quando pensamos sobre a questão relacional. A relacionalidade entende que qualquer coisa pode se relacionar com qualquer outra coisa, e isso sem assumir diferenças *a priori* entre distintos atores (DECUYPERE; 2019). Desta forma, ainda existem muitas incertezas sobre como funciona o desenvolvimento conceitual dessa categoria e como ela se materializa (ROCÍO-ALMANZA, 2018).

Os trabalhos sobre práticas pedagógicas podem ser conduzidos por múltiplas perspectivas ontológicas e epistemológicas, gerando uma variedade de caminhos para se pesquisar. Resolvemos adentrar num desses acessos diferentes, trilhando em direção à *practice turn*⁵ e especificamente, motivada pela Teoria da Prática Social (TPS), originária da Filosofia, buscando influências em Theodore Schanktzi⁶, pós-estruturalista (MOURA; DINIZ, 2016), para discorrer sobre práticas pedagógicas.

Os estudos fundamentados nas teorias das práticas, formam um grande guarda-chuva que abarca um conglomerado de teorias. Entretanto, a escolha em se trabalhar a TPS, não em sua totalidade, mas como inspiração para discutir as práticas pedagógicas, tem seu cerne no entendimento que a espinha dorsal das práticas, parte do pressuposto de uma dinâmica relacional que vincula sujeitos e objetos/coisas (KNORR-CETINA, 2001), ou seja, o campo das práticas é composto por entrelaçamentos materiais e essa concepção converge com a perspectiva pós-humana.

As práticas são arranjos de pessoas e de artefatos, coisas/objetos, organismos, etc., pelas quais eles coexistem, essas entidades se relacionam e possuem identidades (quem são) e significados (o que fazem) (SCHAKTZI, 2001a; 2001b), contudo, são concebidas como ações internas aos indivíduos (BARNES,

⁴ Segundo Pereira e Dinis (2015, p. 9-10), “destacam-se como teóricos expoentes e que influenciaram a disseminação das ideias no campo Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Kristeva, Jacques Lacan, etc.”.

⁵ “Movimento gerado pelos estudos das práticas, e busca, em sua essência, a superação de dicotomias tradicionais ou polarizações” (ALVARENGA, 2017, p. 96).

⁶ Professor de Filosofia da Universidade do Kentucky (Texas, USA), e co-diretor do Comitê de Teoria Social da mesma Instituição.

2001), e sendo assim, tornam as outras entidades invisíveis no campo das práticas. Todavia, entender que elas são compartilhadas (por humanos e não-humanos) são questões centrais para a compreensão dos fenômenos sociais.

Barnes (2001) mostra como exemplo a prática da acupuntura: medicina alternativa onde finas agulhas são inseridas no corpo do paciente. Ela não é a penetração de agulhas sem pensar, envolve uma ação conjunta entre os sujeitos humanos e objetos/coisas; o acupunturista interage com o paciente, mas também com as agulhas e vice-versa, de modo que envolve um imbricamento com os agentes (humano e não-humano) para se chegar a um fim específico.

Um outro exemplo, sobre as práticas realizadas em sala de aula, são as atividades lúdicas e, especificamente, os jogos⁷: tabuleiro, cartas, palavras-cruzadas, jogo da memória. Nesse cenário, a dinâmica decorrente da inserção dos jogos na sala de aula, serve como uma interface na produção do conhecimento; descentrando o humano da posição de únicos mensageiros da agência e trazendo os jogos (não-humanos) como atores sociais importantes (SILVA, 2018).

Tendo em vista que a prática da acupuntura e as práticas dos jogos envolvem outras questões, que não apenas colocar agulhas pelo corpo; ou desenvolver e aplicar jogos em aula, pode-se interpretar práticas como arranjos de humanos e não-humanos, através do qual eles coexistem numa rede. É reconhecer que a materialidade atua como um elemento constitutivo do mundo social, os seres humanos não são/estão totalmente no controle das práticas pedagógicas, mas tais práticas estão apoiadas pela certeza de que os objetos/coisas também participam e contribuem para a formação delas.

Definir práticas pedagógicas não é fácil, pois a cada concepção investigativa empregada revela-se de modo variado (ver quadro 1), e tende a ser expressa em termos bastante funcionais (BARRY, 2018; CALDEIRA; ZAIDAN, 2013).

Quadro 1 - Definições de Práticas Pedagógicas.

OS COMPORTAMENTALISTAS	Entendem as práticas pedagógicas como a atividade exclusivamente observável e que gere uma atividade concreta, cujos resultados possam ser registrados, comprovados.
OS COGNITIVISTAS	Entendem as práticas pedagógicas como a atividade que desenvolva o raciocínio do educando e que o leve a resolver problemas.

⁷ Os jogos como recursos didáticos só passaram a fazer parte no contexto da educação a partir do século XVI que os humanistas começaram a perceber o valor educativo nos jogos, e os colégios jesuítas foram os primeiros a recolocá-los em prática (CARDOSO, 2008).

OS HUMANISTAS	Entendem as práticas pedagógicas como todo o processo de ensino-aprendizagem, priorizando as relações humanas.
----------------------	--

Fonte: Machado, 2005.

Visualizar as práticas pedagógicas apenas nos humanos, nos predispõe a excluir os materiais que caracterizam as atividades cotidianas, conferindo aos sujeitos toda e qualquer responsabilidade pelas ações, e por consequência não focalizando um escopo maior de participantes das práticas, abandonando a ação dos não-humanos no processo (SCHATZKI, 2001a, 2001b).

Sendo assim, é fundamental afirmar que o conceito de práticas pedagógicas utilizado nesta pesquisa vai além do professor e do aluno, porque elas se configuram nas múltiplas relações entre humanos e não-humanos. As práticas pedagógicas, numa visão pós-humana, são atividades mais-que-humanas, realizadas em redes sociotécnicas, que interagem e formam alianças e vínculos, a partir de determinadas atividades instituídas.

O Pensamento Pós-Humano

Não é novo mostrar ou pensar o pós-humano como extensões do nosso corpo, lembremos das figuras míticas: minotauro, sereia e o centauro; do Frankenstein e do ciborgue⁸.

O minotauro, a sereia e o centauro, todos representantes da mitologia grega, são encenados como seres miscigenados, compostos, heterogêneos, uma espécie de bestas com características humanas. A figura de Frankenstein, considerado primeira obra de ficção científica da história, imortalizada por Mary Shelley em 1817, mostra a concepção de um monstro, por meio de uma combinação entre matemática e alquimia que insufla a vida. Da mesma a forma, os ciborgues por nós conhecidos nos filmes: *Blade Runner* (1982), *O Exterminador do Futuro* (1985), *Robocop* (1987), entre tantos outros, que representaram figuras híbridas, que não são nem homem, nem tecnologia, e sim a associação das duas coisas.

Segundo Monteiro (2005, p. 13, grifo nosso), “esse tipo de visão [...] sugere uma nostalgia da pureza da carne contra um contexto de **invasão** das tecnologias sobre o corpo, simbolizando essa mistura como algo monstruoso”. Porém, os seres humanos também estão integrados às próteses materiais e ferramentas tecnológicas, como óculos, implantes, fones de ouvido, entre outros elementos não-humanos (FENWICK; EDWARDS, 2010). E a disseminação da noção de híbridos, além de mostrar novas rotas para a percepção de mundo, abrem questões sobre a legitimidade da separação entre humanos e não-humanos.

⁸ Donna Haraway (2009) apresenta o ciborgue com elementos biológicos e tecnológicos, superando a divisão ontológica entre natureza e cultura. Com o “Manifesto Ciborgue”, Haraway foi essencial para o desenvolvimento do pensamento pós-humanista. Em particular, a alegação de violação de fronteiras entre seres humanos, animal e máquina foram altamente influentes.

Para Michael (2000), as noções de ciborgues, monstros e híbridos foram usados para desconstruir categorias acadêmicas tradicionais, e demonstrar a conexão heterogênea de entidades que mantivemos distintas, em virtude de nossas afiliações intelectuais especializadas (por exemplo, para a sociologia como oposição à biologia). Se uma vez foi possível afirmar que os não-humanos eram as massas que faltavam das Ciências Sociais (LATOUR, 1994b), então é inevitável admitir que este não é mais o caso.

Não estamos dizendo que não existem diferenças entre humanos e não-humanos, nossa posição aqui é analítica. Estamos alegando que essas diferenças, essa separação não é essencial para compreendermos os fenômenos sociais, inclusive na Educação. “Enquanto o humanismo for feito por contraste com os [não-humanos], não compreenderemos nem um, nem o outro”, nunca seremos modernos⁹ (LATOUR, 1994a, p. 134). Não parece ser uma opção, os ‘mundos’ social e físico/material/imaterial estão totalmente interligados. Tudo é híbrido.

O Pensamento Humanista acredita que o “humano é o sujeito autônomo da modernidade, dono da vontade e único possuidor da razão, que o distingue de outras espécies”, já o pós-humanismo é sobre o fim de “um universo centrado no homem” (HERAZO-BUSTOS; CASSIANI-MIRADA, 2015, p. 396-397, tradução nossa). Quando trazemos a questão pós-humanista não estamos falando como rejeição ao humanismo ou um anti-humanismo, mas como um questionamento das limitações impostas pelo pensamento humanista, particularmente em relação ao que tem sido denominada pesquisa educacional. É importante que nós educadores reexaminemos a justiça social a partir de uma perspectiva humana descentralizada.

Os pensadores pós-humanos, nomeadamente: Karen Barad (2003; 2007); Bruno Latour (1994a; 1994b; 2012); Michel Callon (1981), etc., começam questionando o humano como uma categoria privilegiada. Eles argumentam que o binário que o Humanismo instituiu, e que tem sido usado para marcar o humano como uma categoria de ser separada, excepcional, distinta, privilegiada e superior do resto da vida no universo, é ilegítimo e falacioso. Eles compartilham a crença que limites binários entre sujeitos e objetos/coisas são limitados e prejudiciais à compreensão do social, e que esses limites não podem mais, confortavelmente, ser utilizados, devido aos valores humanistas que eles convocam.

Estes questionamentos se baseiam na filosofia de Friedrich Nietzsche, Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari, dentre outros, e nas inquições que esses pensadores fizeram sobre o homem, que surgem com a intenção de encarar a unilateralidade e o rigor inseridos pela visão humanista moderna (KÄLL, 2017), que “faz do homem o valor supremo, e que vê nele a medida de todas as coisas” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 132).

Não existe um só momento em que não sejamos afetados por objetos/coisas, não temos como cair no mundo dos objetos/coisas, porque não há humanos sem esse mundo, ou seja, “a história do material é desde o início parte e parcela da história humana” (BRAUN; WHATMORE, 2010, p. xix, tradução nossa). Isso

⁹ Para Latour (1994a), a constituição moderna nos ensinou a enxergar humanos e não-humanos como duas zonas ontológicas inteiramente distintas, a modernidade é descrita como a propagação de uma divisão da realidade, onde se faz a partição: natureza e cultura, sujeito e objeto, etc.

traz novos desafios as nossas formas habituais de pensar a Educação, direcionando a atenção, também, aos não-humanos, gerando novas práticas e experimentações. É a apropriação do não-humano na análise social, deixando esses de ser, apenas artefatos, e passando a ter participação nas ações em situações cotidianas, que provocam transformações.

A concepção pós-humanista na Educação apresenta um emaranhado dinâmico e mutável de relações, pois os fenômenos sociais são a inseparabilidade ontológica de componentes. Não há um mundo lá fora separado dos humanos, mas sim uma inter-relação dinâmica entre diferentes materialidades (PENNYCOOK, 2018; BARAD, 2003).

É importante mencionar que o descentramento do humano, é apenas um elemento do pensamento pós-humanista, que defende que precisamos ir além da ideia de unicidade dos sujeitos (humanos) e acolhamos um mundo material também pela interferência de outros agentes (não-humanos). O pensamento pós-humanista nos leva nessa direção, de uma reconsideração, incorporação, reavaliação e insistência na sociomaterialidade.

Social+Material = Sociomaterialidade

O conceito de social tem muitos significados diferentes, contudo a palavra latina *socius*, que significa associar tem sentido de incluir qualquer coisa e tudo o que pode ser associado. Assim, social (conexões, interações) podem incluir plantas, animais, artefatos, humanos, objetos/coisas, etc.

Brito (2019, p. 5), afirmar que:

Inúmeros desvios foram realizados para que os [objetos/coisas] não estivessem no centro das bibliografias acerca do *socius*. Inúmeros desvios foram feitos para que os seres mecânicos não estivessem, em hipótese alguma, socialmente equiparados aos seres orgânicos.

Ser social é associar-se, e estudar o social é estudar associação em todas as suas formas materiais (DUIJN, 2009). O social é aquilo que se manifesta a partir das associações, e como essas associações se estabilizam produzindo o social (LATOUR, 2012). Logo, o social é tudo que integra sujeitos/objetos/coisas, e sem essa integração não existiria sociedade, uma vez que as interações são realizadas por e através de objetos/coisas.

Vejamos alguns exemplos: no catolicismo imagens sacras condicionam sobremaneira alguns comportamentos dos fiéis; o que seria do musicista sem seu instrumento? E o cardiopata sem o marcapasso cardíaco? Como pensar a mobilidade urbana sem os semáforos, lombadas?

A vida, tanto na Educação como em outras esferas, nunca é apenas material e social. O social e o material estão profundamente conectados e não existe social que não seja material, e nenhum material que não seja também social (BUHL; ANDERSEN; KEROSUO, 2019). O termo sociomaterialidade enquadra e

enuncia a impossibilidade em se pensar o social apartado do material e vice-versa. Falar sobre a sociomaterialidade é reconhecer, e sempre lembrar que a materialidade atua como um elemento constitutivo do mundo social. Assim, enquanto a materialidade pode ser uma propriedade de uma tecnologia, a sociomaterialidade representa a promulgação de um conjunto particular de atividades que fundem a materialidade com instituições, normas, discursos, etc. (LEONARDI, 2012).

Para Fenwick e Landri (2012), a materialidade refere-se a todas as coisas cotidianas de nossas vidas que é orgânica e inorgânica, tecnológica e natural: carne e sangue, formulários e lista de presença, registros eletrônicos e bancos de dados, e assim por diante. Diz respeito aos símbolos e significados, desejos, medos e discursos culturais. Forças materiais e sociais estão mutuamente engajadas em trazer atividades cotidianas. Desse modo, a sociomaterialidade pode direcionar nossa atenção para aspectos de fenômenos pedagógicos, que de outra forma não notamos, podem levar educadores e pesquisadores a novos *insights*, novas práticas e novas experimentações. Por exemplo, as análises de práticas pedagógicas frequentemente enfatizam a troca entre estudantes e professores, mas não consideram a materialidade no contexto complexo de tais práticas (DECUYPERE; 2019; FENWICK; EDWARDS, 2013).

Pensar a sociomaterialidade, pluraliza as práticas educativas, de modo a levar em conta os corpos, objetos/coisas e espaços ao lado e com o humano. A sociomaterialidade não é uma teoria em si, mas um grupo de teorias que compartilham suposições filosóficas aprofundando a compreensão da organização nas práticas sociais. Logo, pensar a Educação na contemporaneidade, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, observando a porosidade das fronteiras é pertinente no campo educacional, porque, as pessoas são efeitos das relações com os objetos/coisas e vice-versa. O objetivo desta virada é promover a igualdade, na qual as pessoas e as coisas existam em mútua autoconstrução, em associação.

Esse descentramento do humano tem raízes no pós-estruturalismo que representa uma crítica à visão antropocêntrica de mundo (HARVEY; KROHN-HANSEN; NUSTAD, 2019). Para Martin e Kamberelis (2013), as raízes pós-estruturalistas e seus desdobramentos no pós-humano visam perturbar ou desconstruir argumentos positivistas, representações quantitativas e lógicas estruturalistas, evitando dados brutos e categorização fixa de fenômenos e processos, ao direcionar o foco não apenas para o que é incluídos neles, mas também ao que é omitido.

Conforme Fenwick e Landri (2012), as abordagens sociomateriais visam examinar, como as práticas educacionais são compostas relacionalmente, por e através de uma série de atores humanos e não-humanos, e melhor ainda, mostra o potencial de realizar pesquisas educacionais sem a necessidade de colocar exclusivamente os suspeitos educacionais habituais (aluno e professor) no centro do palco.

Pesquisa Pós-Qualitativa

Tradicionalmente as pesquisas educacionais são de métodos qualitativos, detém-se sobre os humanos, sejam elas implementadas através da observação, da entrevista, do questionário e em suas

variantes (GLESNE, 2011). Os dados advindos desses procedimentos focalizam as ações e as perspectivas dos humanos, ainda que estes operem elementos materiais.

Entretanto, a produção de fatos científicos não parte apenas dos humanos, mas sim das associações e, conseqüentemente, das mixagens das entidades. Portanto, uma das decorrências metodológicas desse trabalho é o de que a pesquisa não se debruce apenas sobre os humanos. Sendo assim, resistindo às formas habituais metodológicas de produzir e ler dados na Educação e, pensando de maneira pós-humana sobre as práticas pedagógicas, utilizamos orientações filosóficas pós-estruturais na produção e análises de dados, sejam elas: os conceitos Deleuziguattarianos, quando pensamos a rede rizomática (DELEUZE; GUATARI, 1996), o realismo agencial que mostra como os objetos/coisas são atores vitais do mundo (BARAD, 2007) e o poder das coisas, como matéria vibrante (BENNET, 2010).

Posto isto, localizamos o método de investigação do artigo no campo teórico/metodológico da orientação paradigmática do pós-estruturalismo, pois dentre as suas características está a crítica do sujeito do humanismo e da filosofia da consciência feita pelo estruturalismo.

Enquanto pensarmos na natureza do humano como ser supremo, a materialidade não importará, mas, a partir do momento em que percebemos humanos-não-humanos fundidos, emaranhados, associados fazendo as coisas acontecerem, por que não tentar algo distinto? Pois bem, as diferentes formas de pensar e fazer pesquisas surgem como uma alternativa aos estudos pós-humanistas, sob um termo abrangente chamado ‘pesquisa pós-qualitativa’ (ST. PIERRE, 2018a; 2018b; LE GRANGE, 2018; ULMER, 2017; GERRARD; RUDOLPH; SRIPRAKASH, 2017).

A investigação pós-qualitativa não possui um consenso conceitual, pois está estruturada em vários pressupostos teóricos (as redes rizomáticas, o realismo agencial e o poder das coisas, como já mencionado), emergindo nos últimos anos como um movimento metodológico situado dentro da ampla ‘virada sociomaterialista’ (GERRARD; RUDOLPH; SRIPRAKASH, 2017). A pesquisa pós-qualitativa é, portanto, pós-antropocêntrica (LE GRANGE, 2018).

O envolvimento com a pesquisa pós-qualitativa implica em maneiras profundamente diferentes de pensar sobre o *design* da pesquisa. Ela adota medidas mais abertas, flexíveis e descritivas. O importante é chegar a um entendimento integrado da composição relacional de uma prática específica sob investigação e dos efeitos que essas composições geram. Assim, todas as forças que atuaram sobre e através da pesquisa, por exemplo: humanos e não-humanos, se associaram para produzir um conjunto de investigação pós-qualitativa, tornando-se um emaranhamento, uma assembleia de coisas.

Descrição do *Corpus* Empírico e a Etnografia da Rede Sociotécnica

Iniciando a ERS da disciplina GIC/DCI/UFPB. Quando falamos de ERS utilizamos os preceitos e premissas da etnografia ‘tradicional’, com distinção em sua execução, uma vez que não iremos nos concentrar apenas nos humanos e sim em toda rede sociotécnica. A ERS viabiliza analisar o fenômeno pelo

olhar dos participantes da rede (humano e não-humano), introduzindo todos os atores. A ERS é uma alternativa metodológica que propõe o mapeamento como uma maneira possível de revelar articulações do fenômeno.

Na ERS, o objetivo é compreender a composição relacional de uma prática específica sob investigação e dos efeitos que esses arranjos e vínculos geram. Abordar um fenômeno através da ERS é mais como usar um microscópio do que uma lente de aumento (LONGO; ZACKA, 2019), encontramos não apenas uma versão ampliada do que vimos de longe, mas novas dimensões da realidade. Dessa forma, a ERS pode configurar uma nova cultura metodológica, por sua natureza diversificada, flexível e heterogênea, além da plasticidade entendida em seus diferentes contextos (PÉREZ MARTÍNEZ; ALCARÁ; MONTEIRO, 2019).

Com relação a formação do *corpus* empírico nos apoiamos em Latour (2012), ao afirmar que pertencer a um grupo é um processo estabelecido por laços, muitas vezes frágeis, mutáveis, incertos e controversos. Segundo o autor, grupos se estabelecem e se desfazem o tempo todo, logo não há grupos, apenas formações de grupos. Sendo assim, apresentamos a formação do grupo da disciplina de GIC, como ilustração para o artigo, o objetivo é não começar a desenvolver a reconceptualização das práticas pedagógicas, numa visão pós-humana, a partir de visões pressupostas da realidade social. O mundo empírico não está lá apenas para testar os resultados de nossas investigações, mas também para ampliar os nossos horizontes sobre quais questões vale a pena perguntar (LONGO; ZACKA, 2019).

O colegiado do DCI da UFPB aprovou componentes curriculares a serem ofertados no semestre suplementar 2019.4 (especial). Assim, as aulas de GIC foram atividades organizadas em torno da ementa da disciplina. Sendo um espaço de discussão científica englobando professores e estudantes, com uma agenda pré-definida de atividades para tais debates.

No que diz respeito ao espaço que os alunos gerenciavam suas matrículas e recebiam material da disciplina, utilizou-se o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), conforme figura 1. Nesse ambiente foram disponibilizados o plano de curso, tópicos de aulas, frequência, as atividades para avaliação, espaços para debates e conversas por meio de fóruns, visualização de suas notas e recebimento de notícias que poderiam ser cadastradas a qualquer momento pelos docentes.

Figura 1 – Interface da página inicial da plataforma SIGAA/UFPB.



Fonte: Portal Público – SIGAA/UFPA.

A disciplina de GIC foi ofertada para o preenchimento de 30 vagas e, após as matrículas dos(as) alunos(as), a turma foi composta por 26 discentes. Desses, 17 eram do sexo feminino e 9 eram do sexo masculino, a faixa etária correspondiam à adultos com idades entre 20 a 59 anos. Antes de iniciar a disciplina foi criado um grupo no *WhatsApp* (figura 2) com os alunos matriculados, com o objetivo de uma comunicação e interação rápida, de modo a discutir sobre assuntos pontuais e mantê-los informados sobre quaisquer notícias ou imprevistos que poderiam acontecer.

Figura 2 – Interface do grupo do *WhatsApp* da disciplina GIC /DCI/UFPA.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2020.

Para criação do grupo na mídia social *WhatsApp*, foi preciso compartilhar um link que pode ser gerado pelos administradores (os docentes) nas configurações da rede social e disponibilizar para os(as) alunos(as) por meio do SIGAA, cadastrando uma notícia e inserido o endereço na turma virtual da plataforma. Com relação às aulas/encontros síncronos, que aconteciam todas as quartas-feiras e sextas-feiras, foi escolhida a plataforma *Google Meet*, porque além ser de fácil acesso e possuir uma arquitetura de informação viável à

questão da usabilidade, a UFPB por meio de um convênio com a empresa *Google*, aderiu ao pacote *G Suite for Education*¹⁰.

Os humanos (alunos e professores) e os não-humanos (SIGAA, *WhatsApp*, *Google Meet*) da figura 3 por si só não dizem nada, ainda não é uma relação de causa e efeito, contudo eles podem produzir um evento, quando associados (SEGATA, 2014).

Figura 3 – Humanos e Não-Humanos da Disciplina GIC – 2019.4 /DCI/UFPB.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

Entendemos que a existência dos elementos sociais (humanos e não-humanos) precisam ser revelados em uma situação, mesmo que esses não estejam fisicamente presentes. A ação não pertence a um local específico, é distribuída, múltipla, deslocada, onde quer que os atores estejam, próximos ou distantes, presente ou ausente na rede sociotécnica.

Quando se fala em redes sociotécnicas faz-se referência a um aglomerado de relações humanas com os objetos/coisas, também envolvem discursos, imaginários, eventos, etc., e a interação destas partes distintas (figura 4).

Figura 4 - Rede Sociotécnica da disciplina GIC – 2019.4 /DCI/UFPB.

¹⁰ O G Suite for Education disponibiliza um pacote de ferramentas baseadas na nuvem para instituições de ensino fundamental, médio e superior, bem como para educação domiciliar. As ferramentas e os serviços incluem apps de mensagens e colaboração, como o Gmail, o Google Drive, o Agenda, o Sala de Aula, entre outros.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

Graficamente, humanos e não-humanos são interligados entre si através de linhas de associação. As linhas utilizadas representam a situação das relações existentes que podem ser: uma relação passada, aquela que já foi consolidada; uma relação atual, com a qual os atores humanos e não-humanos estão procurando aliados e uma relação pretendida, na qual existe o processo de negociação, ou seja, uma possibilidade ou não de se agregar.

Ao pensar em uma aula, seja essa presencial ou não, dificilmente imaginamos as ‘redes’ que se formam para a sua implementação, porque nossa vida social está cercada por tantas redes que passam a ser não visível ao olho humano; Geralmente estamos tão completamente ligados a elas no cotidiano que sua relevância simbólica, subjetiva e social está imbricada em nós e nem percebemos a sua presença.

Outra característica é a de não termos como visualizar toda a rede, pois essa se desdobra em várias outras redes, explícitas ou não, e, conseqüentemente, influem em várias outras ações. Por exemplo, para o envio do *link* da aula via *whatsapp* ou SIGAA, foram necessárias reagregar outras redes, sejam elas: correio de *e-mail*, conexão com banda larga, dispositivos móveis, etc.

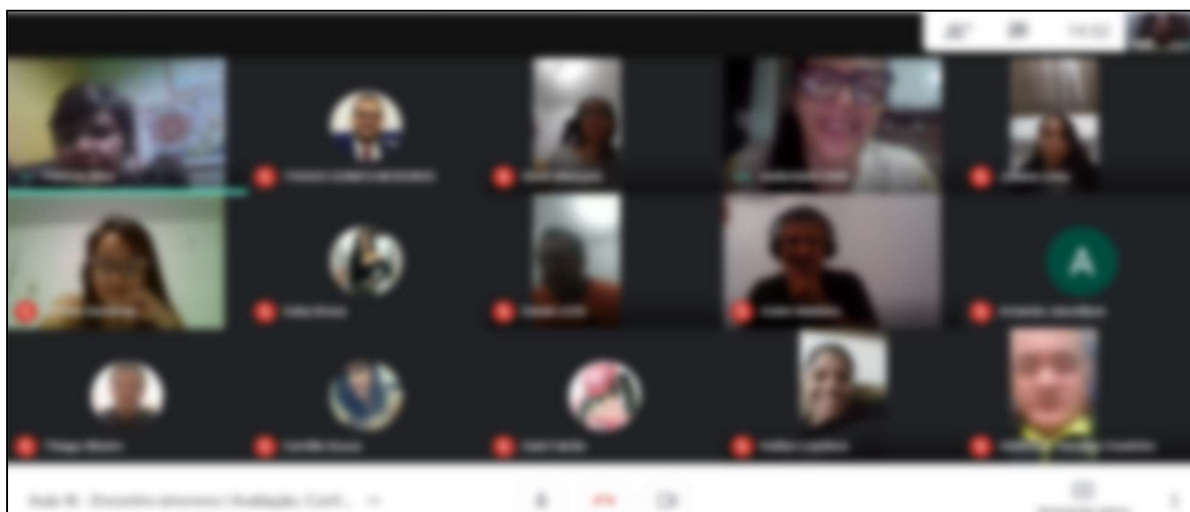
A palavra 'rede' é frequentemente usada como sinônimo da palavra 'internet', apesar das transformações que ocorreram ao longo dos anos (rede de computadores, rede social, rede elétrica, etc.). Por isso, é importante ter em mente que 'rede' é um termo mais amplo e que resulta em combinações híbridas, sendo assim é mais apropriado chamarmos de redes sociotécnicas.

Análises e Discussões Pós-Humanas

É pertinente afirmar que, embora “poucos trabalhos tratem diretamente do método etnográfico como metodologia de análise” (MONTEIRO, 2012, p. 140), e menos ainda, sobre a ERS, essa ferramenta possibilita deixar o objeto falar, a partir de um olhar minucioso do pesquisador e de todos os dados por ele produzidos, a fim de se chegar às análises e discussões mais conclusiva dos fatos (VIEIRA, 2016). Portanto, a ERS são mais que ferramentas analíticas, porque elas também são metáforas poderosas de nossa vida coletiva, com toda a sua complexidade e muitas dependências.

Nas aulas remotas (figura 5), busca-se dinamizar e debater os conteúdos a partir de apresentações e visualização dos alunos por meio de câmeras abertas. A participação foi crucial para que a troca de saberes fosse possível.

Figura 5 – Debate sobre conteúdo do componente curricular.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2020.

A disciplina GIC durou 10 semanas, foram 13 encontros síncronos e cinco 5 assíncronos. Com aulas expositivas, por rodas de conversas, debate, vídeoaulas, fóruns com convidados, materiais disponíveis na *web*, entre tantos outros recursos. Com relação as avaliações de ensino e aprendizagem, essas foram feitas por meio da assiduidade e participação nas aulas e nos fóruns, e também pelas apresentações de trabalhos e atividades por meio do SIGAA.

A rede sociotécnica de atores humanos e tecnologias envolvidas na aula foram motivadas pelos mesmos interesses e, portanto, associados uns aos outros e, praticamente, a toda rede (ROSA; FERREIRA; SILVA, 2020), com a finalidade que as práticas pedagógicas se materializem. Quando pensamos as práticas pedagógicas, “o eixo que articula todas as atividades [...] em que são aplicadas as ações como organizar a classe, preparar materiais, disponibilizar aos alunos recursos para aprender [...]” (LOAIZA ZULUAGA; DUQUE, 2014, p. 64, tradução nossa), etc., são associadas por arranjos materiais, que participam e estão interrelacionados com elas.

Ao falarmos de humano e não-humano é para mostrar que o humano sozinho não dá conta, porque precisamos de muito mais relações não-humanas a fim de se ter práticas pedagógicas, ensino, aprendizagem, etc., de forma mais eficiente. Elas, as práticas pedagógicas, têm vários componentes que precisam ser examinados: os professores e alunos, o currículo, os projetos pedagógicos, os materiais didáticos, etc. Ou seja, as práticas pedagógicas não são o que os professores e os alunos fazem na sala de aula de uma forma isolada e/ou específica, mas a associação dessas coisas em rede.

As práticas pedagógicas são mais que ações isoladas (VEIGA, 1992) por parte dos humanos, abrangem as entidades interligadas e interconectadas e suas complexidades e relacionalidades. O relacionalismo sustenta que os atores não podem fazer o que fazem sem levar em consideração as relações que estabelecem uns com os outros. Logo, é importante perceber que as práticas pedagógicas não envolvem apenas professor e aluno. Elas estão imbricadas num conjunto de arranjos materiais que contribuem diretamente para a constituição e o desenvolvimento dessas ações. Observar mais de perto quais elementos materiais influenciam as práticas pedagógicas é relevante para captar como os materiais limitam ou melhoram tais práticas.

Considerações Finais

A Educação está gradualmente criando um lugar de destaque para a sociomaterialidade em seus estudos, mostrando que esta é uma importante área de investigação, com novas perguntas e novos vocabulários, e isso ajuda a desvendar caixas-pretas nas práticas educativas, pois oferece recursos para rastrear as muitas redes de atores, proporcionando um senso de responsabilidade coletiva (FENWICK; LANDRI, 2012).

Dentro do universo das pesquisas em Educação, estudar práticas pedagógicas no artigo foi fundamental para se entender o protagonismo humano-não-humano, nos mostrando redes de interações sociotécnicas, com o objetivo de (des)individualizar e superar o humano em tais práticas.

A escolha em pesquisar práticas pedagógicas, sob o olhar da sociomaterialidade, é algo pertinente para o mundo acadêmico. A propensão do tema decorreu das nossas próprias práticas pedagógicas performadas no universo da academia, porque aprender e ensinar, ou melhor, o universo educacional, é o imbricamento entre humanos e não-humanos, sendo as práticas pedagógicas um híbrido da junção desses atores. No sentido

mais geral, a pesquisa educacional baseada na sociomaterialidade permite traçar, desvendar e, posteriormente, mostrar como a relacionalidade é uma das principais características de cada prática educacional.

Levar a sociomaterialidade a sério envolveu uma mudança de paradigma e uma ginástica mental, contudo, após esse exercício, as coisas pareceram muito diferentes do que eram antes. Essa mudança enfatizou a inseparabilidade de pessoas e coisas através de seus atributos e ações coletivas, desde o ponto em que foram originalmente produzidas, até como elas eventualmente agiram juntas.

O Pensamento Pós-humano, com ênfase na sociomaterialidade, nos ajudou a ver que formas radicalmente diferentes são possíveis e interessantes; ele funcionou como um recurso profundamente transformador dentro das agendas educacionais, bem como ofereceu um novo e distinto ângulo para examiná-las. O pós-humanismo não é apenas acerca do material+social. É sobre entender as pessoas de maneira diferente também: não como portadoras de propriedades fixas (interesses, valores, crenças, etc.), mas como maleáveis, capazes de enxergar que somos híbridos nas associações entre si e com os objetos/coisas.

Referências

ALVARENGA, G. L. A Practice Turn nos Estudos Organizacionais Brasileiros: Uma Análise de Publicações entre os Anos 2006 – 2015. **Pensamento & Realidade**, v. 32, n. 1, p. 93-106, 2017.

BARAD, K. **Meeting the universe halfway**. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning. 2007. Disponível em: <https://smartrnightreadingroom.files.wordpress.com/2013/05/meeting-the-universe-halfway.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2019.

BARAD, K. Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. **Journal of Women in Culture and Society**, v. 28, n. 3, p. 801-831, 2003.

BARNES, B. Practice as collective action. In: SCHATZKI, T. R.; KNOR-CETINA, K.; VON SAVIGNY, E. **The Practice Turn in Contemporary Theory**. London, New York: Routledge, 2001.

BARRY, W. **The professional learning of academics in higher education: a sociomaterial perspective**. Canterbury Christ Church University: D.thesis, 2018.

BENNETT, J. Thing-Power. In: BRAUN, B.; WHATMORE, S. J. **Political Matter: Technoscience, Democracy, and Public Life**. Minnesota: University of Minnesota Press, 2010. p. 35-62.

BRAUN, B.; WHATMORE, S. J. The Stuff of Politics: An Introduction. In: BRAUN, B.; WHATMORE, S. J. **Political Matter: Technoscience, Democracy, and Public Life**. Minnesota: University of Minnesota Press, 2010. p. ix-xl.

- BRITO, R. M. **Sobre o *socius* e as séries mecânicas**. 2019. 145f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2019. BUHL; ANDERSEN; KEROSUO, 2019.
- BUHL, H.; ANDERSEN, M.; KEROSUO, H. I Work All Day with Automation in Construction: I am a Sociomaterial-Designer. In: NORDIC CONFERENCE ON CONSTRUCTION ECONOMICS AND ORGANIZATION, 10., 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334613019_I_Work_All_Day_with_Automation_in_Construction_I_am_a_Sociomaterial-Designer. Acesso em: 2 jun. 2019.
- CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú.**, Univ. Fumec Belo Horizonte, v. 10, n. 14, p. 15-32, jan./jun., 2013.
- CALLON, M.; LATOUR, B. Unscrewing the big leviathan. How actors macro-structure reality and how sociologists help them to do so. In: KNORR-CETINA, K; CICOUREL, A.V. (Eds.) **Advances in social theory and methodology: Toward an Integration of Micro- and Macro-Sociologies**. Londres: Routledge, 1981. p. 277-303.
- CARDOSO, M. C. **Baú de Memórias**: representações de ludicidade de professores de educação infantil. 2008. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
- DECUYPERE, M. STS in/as education: where do we stand and what is there (still) to gain? Some outlines for a future research agenda, **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 40, n.1, p. 136-145, 2019.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: 34, 1996. V. 3.
- DÍAS QUERO, V. Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. **Laurus**, v. 12, n. ext., p. 88-103, 2006.
- DUIJN, M. Network Society and Public Policy Networks. In: DUIJN, M. **Embedded Reflection on Public Policy Innovation: A Relativist/Pragmatist Inquiry into the Practice of Innovation and Knowledge**. [S.l]: Eburon Academic Publishers, 2009. p. 79-84. Disponível em: <http://ebookcentral.proquest.com/lib/bcufpb-ebooks/detail.action?doc>. Acesso em: 10 fev. 2017.
- FENWICK, T.; LANDRI, P. Materialities, textures and pedagogies: socio-material assemblages in education, **Pedagogy, Culture & Society**, v. 20, n.1, p. 1-7, 2012.
- FENWICK, T.; EDWARDS, R. **Actor-Network Theory in Education**. London, New York: Routledge, 2010.
- FENWICK, T.; EDWARDS, R. Performative ontologies Sociomaterial approaches to researching adult education and lifelong learning. **European Journal for Research on the Education and Learning of Adults**, v. 4, n.1, p. 49-63, 2013.

- GERRARD, J.; RUDOLPH, S.; SRIPRAKASH, A. The Politics of Post-Qualitative Inquiry: History and Power. **Qualitative Inquiry**, v. 23, n. 5, p. 384–394, 2017.
- GLÉSNE, C. **Becoming qualitative researchers: an introduction**. Boston: Pearson, 2011.
- HARAWAY, D. Manifesto ciborgue Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: HARAWAY, D.; KUNZRU, H.; TADEU, T. (Org.) **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 33-118.
- HARVEY, P.; KROHN-HANSEN, C.; NUSTAD, K. G. Introduction. In: HARVEY, P.; KROHN-HANSEN, C.; NUSTAD, K. G. **Anthropos and the Material**. London: Duke university press, 2019. p. 1-34.
- HEIDEGGER, M. **O que é uma coisa?** Doutrina de Kant dos princípios transcendentais. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1987.
- HERAZO-BUSTOS, M. I; CASSIANI-MIRANDA, C. A. Humanismo y poshumanismo: dos visiones del futuro humano. **Salud Uninorte**, Barranquilla, v. 31, n. 2, p. 394-402, 2015.
- JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- KÄLL, J. **Converging Human and Digital Bodies: Posthumanism, Property, Law**. Göteborg, Sweden: Ineko AB, 2017. Disponível em: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/52295>. Acesso em: 11 jan. 2017.
- KNORR-CETINA, K. Objectual practice. In: SCHATZKI, T. R.; KNORR-CETINA, K.; VON SAVIGNY, E. (Ed.). **The practice turn in contemporary**. London: Routledge, 2001. p. 184-197.
- LATOUR, B. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. Rio de Janeiro: 34, 1994a.
- LATOUR, B. On technical mediation - philosophy, sociology, genealogy. **Common Knowledge**, v. 3, n. 2, p. 29-64, 1994b.
- LATOUR, B. **Reagregando o Social: uma introdução à teoria do Ator-rede**. Salvador: Edufba, 2012.
- LE GRANGE, L. What is (post)qualitative research? **South African Journal of Higher Education**, v. 32, n. 5, p. 1-14, 2018.
- LEONARDI, P. M. Materiality, Sociomateriality, and Socio-Technical Systems: What Do These Terms Mean? How Are They Related? Do We Need Them? In: LEONARDI, P. M; NARDI, B. A.; KALLINIKOS, J. (Eds.). **Materiality and Organizing: Social Interaction in a Technological World**. Oxford: Oxford University Press., 2012. p. 25-48.

LOAIZA ZULUAGA, Y. E.; DUQUE, P. A. Contexto de las practicas pedagogicas de los maestros y docentes. **Plumilla Educativa**, v.19, n. 1, p.60-78, 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6157574.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2019.

LONGO, M.; ZACKA, B. Political Theory in an Ethnographic Key. **American Political Science Review**, v. 113, n. 4, p. 1066-1070, 2019. Machado, 2005.

MACHADO, V. Definições de prática pedagógica e a didática sistêmica: considerações em espiral. **Revista Didática Sistêmica**, v. 1, 2005.

MARTIN, A. D.; KAMBERELIS, G. Mapping not tracing: qualitative educational research with political teeth. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 26, n. 6, p. 668-679, 2013.

MICHAEL, M. **Reconnecting Culture, Technology and Nature: From Society to Heterogeneity**. London: Taylor & Francis, 2000.

MONTEIRO, M. S. A. **Os dilemas do humano: reinventado o corpo numa era (bio) tecnológica**. 198f. 2005. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2005.

MONTEIRO, M. S. A. Reconsiderando a Etnografia da Ciência e da Tecnologia: tecnociência na prática. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 27, n. 72, p.139-151, 2012.

MOURA, R. L.; DINIZ, B. D. Analisando projetos através das práticas: um ensaio teórico. **Revista de Gestão e Projetos – GeP**, v. 7, n. 2. p. 34-41, 2016.

PENNYCOOK, A. Posthumanist Applied Linguistics. **Applied Linguistics**, v. 39, n. 4, p. 445–461, 2018.

PEREIRA, R. S.; DINIS, N. F. Itinerários da pesquisa pós-estruturalista em Educação. **Itinerarius Reflectiones** - Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação, v. 11, n. 2, p. 1-16, 2015.

PÉREZ MARTÍNEZ, L. C; ALCARÁ, A. R.; MONTEIRO, S. D. A etnografia na Ciência da Informação: um método para espaços virtuais. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, Florianópolis, v. 24, n. 56, p. 01-23, 2019.

ROCÍO-ALMANZA, J. et al. **Planear y reflexionar juntos: Una experiencia de resignificación de las prácticas pedagógicas a través de la indagación**. 2018. Disponível em: <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/35569>. Acesso em: 6 jun. 2020.

ROSA, L. O.; FERREIRA, V. S.; SILVA, S. C. V. Elaboração e análise de redes de política. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, p. 1-12, 2020.

- SCHATZKI, T. R. A new societist social ontology. **Philosophy of the Social Sciences**, v. 33, n. 2, p. 174-202, 2003.
- SCHATZKI, T. R. Introduction: practice theory. In: SCHATZKI, T. R.; KNORR-CETINA, K; VON SAVIGNY, E. (Ed.). **The practice turn in contemporary**. London: Routledge, 2001a.
- SCHATZKI, T. R. Practice mind-ed orders. In: SCHATZKI, T. R.; KNORR-CETINA, K; VON SAVIGNY, E (Ed.). **The practice turn in contemporary**. London: Routledge, 2001b. p. 50-63.
- SEGATA, J. A Etnografia como Promessa e o “Efeito Latour” no Campo da Ciberultura. **Ilha**, v. 16, n. 2, p. 69-87, 2014.
- SILVA, P. Actâncias em práticas de ensinagem a partir de jogos de aprendizagem. In: TOVAR-GÁLVEZ, J.C. **Trends and challenges in Higher Education in Latin America**. Eindhoven, NL: Adaya Press., 2018. p. 61-71.
- SØRENSEN, E. **The Materiality of Learning: Technology and Knowledge in Educational Practice**. Cambridge University Press, 2009.
- ST. PIERRE, E. A. Writing Post Qualitative Inquiry. **Qualitative Inquiry**, v. 24, n. 9, p. 603–608, 2018a.
- ST. PIERRE, E. A. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à “pós-investigação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 1044-1064, set./dez. 2018b. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 5 jan. 2019.
- ULMER, J. B. Posthumanism as research methodology: inquiry in the Anthropocene. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, 2017. Disponível em: http://www.ufrpe.br/sites/www.ufrpe.br/files/ulmer_2017._posthumanism_as_research.pdf. Acesso em: 4 out. 2019.
- VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.
- VIEIRA, B. M. A etnografia como metodologia de análise da política: dilemas e perspectivas do trabalho de campo. **Revista Magistro**, v. 2, n. 14, p. 88-106, 2016.

Submetido: 18/09/2020

Aceito: 19/01/2021