

**Universidade Federal de Juiz de Fora**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Mestrado em Educação**

Octavio Silvério de Souza Vieira Neto

**OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO HUMANA NA CIBERCULTURA:  
MÚLTIPLOS OLHARES DOS PESQUISADORES PARA A SUBJETIVAÇÃO DO  
ADULTO NA CULTURA DIGITAL**

Juiz de Fora

2013

**OCTAVIO SILVÉRIO DE SOUZA VIEIRA NETO**

**OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO HUMANA NA CIBERCULTURA:  
MÚLTIPLOS OLHARES DOS PESQUISADORES PARA A SUBJETIVAÇÃO DO  
ADULTO NA CULTURA DIGITAL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Rocha Bruno

Juiz de Fora

2013

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Vieira Neto, Octavio Silvério de Souza.

Os Sentidos da Formação Humana na Cibercultura : múltiplos olhares dos pesquisadores para a subjetivação do adulto na cultura digital / Octavio Silvério de Souza Vieira Neto. -- 2013.

182 p. : il.

Orientadora: Adriana Rocha Bruno

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

1. Cibercultura. 2. Sentido de Formação. 3. Subjetivação. I. Bruno, Adriana Rocha, orient. II. Título.

**OCTAVIO SILVÉRIO DE SOUZA VIEIRA NETO**

**OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO HUMANA NA CIBERCULTURA:  
MÚLTIPLOS OLHARES DOS PESQUISADORES PARA A SUBJETIVAÇÃO DO  
ADULTO NA CULTURA DIGITAL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em:

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Rocha Bruno (Orientadora)

Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sônia Maria Clareto

Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cândida Moraes

Universidade Católica de Brasília

Dedico esta pesquisa aos meus pais Carlos Alberto e Edite (in memoriam) que tanto lutaram para que eu pudesse tornar-me o que me tornei; às minhas irmãs Eliana e Shirley que sempre acreditaram e me incentivaram a chegar aonde cheguei; à Aline, esposa querida e amada que, com muita compreensão e apoio me ajuda na caminhada e, finalmente, a meus filhos Isaac e Ícaro que, no futuro terão algumas palavras e ideias sobre seu tempo histórico que poderão lhes servir de compreensão e de motivação para, também, caminharem em um bom caminho.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à vida por ter me encaminhado e me proporcionado momentos descontínuos e desterritorializados que me proporcionassem uma visão multifacetada da realidade em que nos encontramos.

À Dr<sup>a</sup> Adriana Rocha Bruno por ter acreditado em minhas ideias e ações possibilitando um elo de compartilhamento de informações, conhecimentos, inspirações e de amizade que me alçassem às searas do conhecimento em que me encontro agora.

À Dr<sup>a</sup> Sônia Maria Clareto e a Dr<sup>a</sup> Maria Cândido Moraes que, gentilmente, se dispuseram a participar da banca de qualificação e de defesa do mestrado, propiciando a ampliação do debate e a delimitação do olhar crítico em relação à temática da pesquisa.

À Dr<sup>a</sup> Eliane Medeiros Borges, à Dr<sup>a</sup>. Lea Silva Stahlschmidt e à Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Di Grado Hessel que se dispuseram a dialogar conosco sobre a temática de nossa investigação, possibilitando uma abertura da temática para outras searas da pesquisa educacional.

À todos os meus amigos de profissão, em especial à Emília Jorge Assad, Maria Suzana Fortes Binato Junqueira, Luis Eduardo Oliveira, Leandro Dornellas Maia e Rita de Cássia Matos Leite de Paiva que não economizaram incentivos, elogios e dedicação para que eu pudesse realizar mais esta etapa de minha vida acadêmica.

Ao meu amigo e filósofo Giuliano César Almeida que em leitura e diálogo filosófico me apresentou Montaigne, que seria depois, uma ótima inspiração para argumentar as minhas inquietações.

Aos sujeitos da pesquisa desta investigação científica que se dispuseram, mesmo com suas agendas abarrotadas de compromissos célebres, estarem junto comigo virtualmente, para dialogarmos, estreitarmos conhecimentos e me proporcionarem verdadeiras aulas de mestres em um tempo de tanta velocidade e escassez de tempo.

Enfim, aos amigos do Grupar, do CESU e à todos os amigos que sempre me entusiasmaram e me inspiraram em minha jornada.

Agradeço a todos profundamente!

Os gregos aprenderam a compreender – não a compreender um ao outro como pessoas individuais, mas a olhar sobre o mesmo mundo do ponto de vista do outro, a ver o mesmo em aspectos bem diferentes e frequentemente opostos.

**ARENDT**

## RESUMO

O problema que norteou esta investigação se fez por meio da questão: **como os pesquisadores, que estudam sobre a cibercultura, compreendem o sentido de formação e o processo de subjetivação dos sujeitos adultos, na educação formal, em meio à cultura digital?** Objetivou-se analisar a problemática da pesquisa, por meio uma análise dos enunciados dos discursos produzidos pelos sujeitos da pesquisa, a saber: pesquisadores de referência nacional e internacional nos estudos da Cibercultura e co-formadores de professores. Como instrumento de pesquisa foi utilizado a entrevista (aberta), por meio de recurso de comunicação digital (Skype) ou por meio de encontros presenciais. A Genealogia (Nietzsche) foi a abordagem metodológica utilizado nesta investigação que, articulada à Análise do Discurso (Foucault), potencializou as análises em meio às forças, convergências, divergências e atravessamentos dos dados enunciados pelos sujeitos da pesquisa. O referencial teórico foi delimitado com os filósofos que deram o suporte crítico às questões investigadas - especialmente Friedrich NIETZSCHE associado às contribuições Gilles DELEUZE e Michel FOUCAULT - e com teóricos da Educação e da Comunicação que apontaram possíveis compreensões sobre as noções de cibercultura, formação e subjetivação (Pierre LÉVY; André LEMOS, Lucia SANTAELLA, Fernando, GONZÁLEZ REY, Maria Cândida MORAES, Edméa SANTOS, Adriana Rocha BRUNO, entre outros). Os achados sinalizaram que a cibercultura é de fato “a” cultura contemporânea e que a formação docente é imprescindível para a subjetivação social e individual na sociedade e cultura atuais. Porém, é necessário que outra perspectiva formativa seja incorporada à educação, em que as subjetividades individual e social se atravessem e se integrem, de modo a provocar a reorganização do currículo para a era digital.

**Palavras-chave:** Cibercultura. Sentido de Formação. Subjetivação.

## ABSTRACT

The problem that guided this research was done by means of the question: **how do the researchers, who study about the cyberspace, understand the meaning and the process of subjectivity formation of adult subjects in formal education amid digital culture?** This study aimed to analyze the research problem, through an analysis of the statements of the discourses produced by the subjects, namely researchers from national and international reference in cyberculture studies and co-teacher trainers. The research instrument was used to interview (open) through feature digital communication (Skype) or through meetings. The Genealogy (Nietzsche) was the methodological approach used in this research, articulated to Discourse Analysis (Foucault), potentiated the analyzes among the forces, convergence, divergence and crossings of the data set by the research subjects. The referential theoretical was delimited with philosophers who gave critical support issues investigated - especially Friedrich NIETZSCHE contributions associated with Gilles DELEUZE and Michel FOUCAULT - and theorists of Education and Communication indicated that the possible insights into the concepts of cyberculture, training and subjectivity (Pierre LÉVY, André LEMOS, Lucia SANTAELLA, Fernando, REY GONZALEZ, Maria Candida MORAES, Edméa SANTOS, Adriana Rocha BRUNO, among others). The findings signaled that the cyberculture is indeed "a" contemporary culture and that teacher training is essential for the social subjectivity and individual subjectivity in society and culture today. However, it is necessary that another perspective is incorporated formative education in the social and individual subjectivities through, and if they are included, so as to cause the reorganization of the curriculum for the digital age.

**Key-words:** Cyberculture. Sense Formation. Subjectivation.

## LISTA DE SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BTC - Banco de Teses da Capes

EAD – Educação a Distância

EaD – Educação a Distância

GTs – Grupos de Trabalhos da ANPEd

GRUPAR - Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede

IES – Institutos de Educação Superior

Inep – Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PPC - Portal de Periódico da Capes

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

REA – Recursos Educacionais Abertos

SciELO - (*Scientific Electronic Library Online*) Biblioteca Científica Eletrônica Online

SP – Sujeito da Pesquisa

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UCB – Universidade Católica de Brasília

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

## LISTA DE TABELAS E DIAGRAMAS

Tabela1 – Resultados de pesquisa do SciELO .....	44
Tabela 2 – Resultados de Pesquisa do BDTD .....	45
Tabela 3 – Resultados de Pesquisa do Banco de Teses da Capes .....	46
Tabela 4 – Resultados de Pesquisa da ANPEd .....	48
Tabela 5 – Resultado dos Contatos por E-mail .....	98
Tabela 6 – Elementos Enunciativos do Discurso.....	104
Tabela 7 – Heterogeneidade Discursiva .....	106
Tabela 8 – Sujeitos da Pesquisa .....	114
Diagrama 1 - Formação Discursiva .....	107
Diagrama 2 – Rede Rizomática de Sentidos Enunciativos .....	108
Diagrama 3 – Analítica dos Enunciados .....	110
Diagrama 4 – Unidades Enunciativas de Análise.....	113

## SUMÁRIO

<b>A</b> CONTECIMENTOS DO PORVIR.....	12
<b>1</b> O PENSAMENTO CONTEXTUALIZANDO-SE... ..	19
<b>1.1</b> Tornando-se o que se é: educador/pesquisador .....	22
<b>1.2</b> Caminhos e enunciados investigativos .....	34
<b>1.2.1</b> A contextualização dos discursos na pesquisa .....	35
<b>1.2.2</b> Passos metodológicos na pesquisa .....	50
<b>2</b> A LIBERDADE LIBERTADA E A SUBJETIVAÇÃO DO SUJEITO MODERNO.....	64
<b>2.1</b> Teoria e prática na formação e a fábula do sujeito moderno .....	66
<b>2.2</b> A liberdade e a consciência de si moderna.....	73
<b>2.3</b> Para além da liberdade moderna: culturas, cibercultura e subjetividade do sujeito adulto contemporâneo.....	81
<b>3</b> A PLURIDISCURSIVIDADE DOS ENUNCIADOS NA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA: A ANÁLISE DO DISCURSO NAS ENUNCIÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA .....	95

<b>3.1</b> A formação discursiva dos enunciados: os sujeitos da pesquisa .....	101
<b>3.2</b> A análise discursiva dos enunciados: critérios e categorias de análise .....	107
<b>3.2.1</b> Unidade enunciativa de análise 1: cibercultura/ciberespaço .....	114
<b>3.2.2</b> Unidade enunciativa de análise 2: formação/subjetividade .....	133
<b>U</b> NIDADE ENUNCIATIVA DO DISCURSO NA PESQUISA.....	158
<b>R</b> EFERÊNCIAS .....	162
<b>G</b> LOSSÁRIO.....	172
<b>A</b> PÊNDICES.....	174

## A CONTECIMENTOS DO PORVIR...

É a vida social contemporânea, [...] que deve ser observada, não numa perspectiva de conceitos congelados, mas pela ótica do movimento caótico e sempre inacabado entre as formas técnicas e os conteúdos da vida social.

André Lemos

Procurar pistas que nos auxiliem a pensar o mundo que nos circunda, caro leitor, é uma das empreitadas mais importantes e, também, mais dantesca a que podemos nos sujeitar. A questão do que seja o mundo em que vivemos e a constituição epistemológica do sujeito, torna-se, novamente, a questão *par excellence* da pesquisa científica na contemporaneidade.

A subjetivação humana acontece, inevitavelmente, pelo fluxo das infinitas informações, transformações e, sobretudo, por uma inegável impossibilidade de cristalização de saberes, fruto de uma avassaladora transformação sócio-histórica e cultural sem precedentes nas sociedades hodiernas: a passagem da sociedade industrial para a sociedade pós-industrial em que a tecnocultura<sup>1</sup> passaria a coabitar na cibercultura<sup>2</sup>.

A condição epistemológica a qual estamos sendo submetidos, neste primeiro quartel do século XXI, não é um fenômeno que paira sobre nossas cabeças como

---

<sup>1</sup> - O Conceito de tecnocultura é explorado por André Lemos e tem sua fundamentação teórica em Gilbert Hottois que, levando adiante as teses de Jacques Ellul, o entende como a união entre a ciência e a técnica moderna, um domínio teórico revestido por uma natureza técnica (LEMOS, 2008). Para saber mais consulte: ELLUL, Jacques. **A técnica e o desafio do século**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968; HOTTOIS, Gilbert Le signe de La technique. **La philosophie à l'épreuve de La technique**. Paris: Aubijer, 1984; LEMOS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

<sup>2</sup> - Vários são os autores que pesquisam e apresentam o conceito de cibercultura. Em nossa análise privilegiamos a aproximação teórica de Pierre Lévy (1999), Lucia Santaella (2003) e André Lemos (2008) que entendem a cibercultura como uma convergência entre aspectos sócio-culturais contemporâneos e as novas tecnologias de informação e comunicação.

sendo primordial e único em nossa cultura. Ao contrário, vários foram os momentos históricos em que as sociedades sofreram mudanças radicais que propiciaram alterações significativas no modo de conhecer a si mesmo e de investigar a realidade circundante. Basta que olhemos para o longínquo percurso histórico da humanidade que logo perceberemos que a constituição da realidade sempre ocorreu mediante tórridos embates entre posicionamentos e proposições divergentes de subjetivação e concretização da realidade sócio-histórica e cultural nas nações.

Diante deste fato iminente, todavia, podemos perceber que de todos os novos sentidos e significados que consolidaram a realidade humana, oriundos dos embates psicológicos a que homens e mulheres foram capazes até então, nenhum tem causado tanto impacto na condição de se pensar e consolidar a sociedade como as mudanças que começaram a acontecer no plano epistemológico, a partir de fins do século XIX.

Após o advento da *Morte de Deus*<sup>3</sup>, a realidade sócio-histórica e cultural do ocidente e sua constituição metafísica sofreriam os golpes à marteladas da crítica radical de Nietzsche que Heidegger (2002, p.193) entendeu como sendo

[...] O último estágio da metafísica ocidental que é, provavelmente, o seu estágio final, pois já não podem tornar-se visíveis outras possibilidades da metafísica, na medida em que a metafísica, de certo modo, se despojou a si mesma das suas próprias possibilidades essenciais [...].

Decorreu deste movimento crítico radical, que a formação da subjetividade humana e a constituição da realidade que se consolidava a partir de uma lógica idealista/racionalista universalista, unitária, estável e monológica pereceu, cedendo

---

<sup>3</sup> - Para saber mais sobre a consideração de Nietzsche sobre a Morte de Deus consultar: (1) NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Tradução: Mário da Silva. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998; (2) HEIDEGGER, Martin. A palavra de Nietzsche "Deus morreu". In: HEIDEGGER, Martin. **Caminhos de floresta**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. P. 241-305.

lugar a um novo paradigma de subjetivação dos sujeitos e de constituição da realidade que se dão segundo uma lógica argumentativa, dualista, múltipla, instável e dialógica.

Esta mudança de orientação quanto à apreensão dos aspectos epistemológicos formadores da subjetividade humana e constituidores da realidade sócio-histórica e cultural, produziria um impacto profundo na lógica idealista/racionalista e instrumental da modernidade. Pois, afeita a uma lógica instrumental, a epistemologia moderna ao se propor como única possibilidade de emancipação e de maioria<sup>4</sup> do sujeito moderno, o impôs a navegar por um único rio, um único caminho<sup>5</sup> formativo: o das formas da consciência moderna (o eu, a pessoa, o cidadão e o sujeito epistemológico) que tornariam tal sujeito consciente de sua identidade, moralmente constituído como juiz do certo e do errado, politicamente atuante como juiz dos direitos e deveres na vida em sociedade e, sobretudo, racionalmente constituído por ser juiz do verdadeiro e do falso, detentor da linguagem e do pensamento conceitual, uma consciência universal, preparada para a ação prática na vida em sociedade (GUIRALDELLI JUNIOR, 2000).

Educar, neste paradigma moderno, seria então preparar e modelar impositivamente o ser humano que se encontrava em *estado de natureza* (HOBBS, 2004), na sua vida isolada e de luta permanente, de “uma guerra de todos os homens contra todos” (HOBBS, 2004, p. 109), para se tornar um sujeito moderno consciente de seus pensamentos e responsável por seus atos (GUIRALDELLI JUNIOR, 2000). Pois, como aponta Hobbes (2004), em uma situação em que “o homem [é] lobo do homem”,

---

<sup>4</sup> - A questão da emancipação e da maioria do sujeito moderno será melhor explorada, no item 2.2, do capítulo 2, quando passarmos às considerações sobre a resposta que Immanuel Kant dá à questão: o que é o iluminismo? Ver KANT, Immanuel. **O que é o iluminismo**. Tradução Artur Morão. Disponível em: <<http://WWW.lusofia.net>>. Acesso em: 13. ago. 2008.

<sup>5</sup> - Fazemos aqui a alusão à questão conjunto de procedimentos metodológicos da modernidade para a formação do sujeito. Será Descartes, em seu *Discurso do Método*, quem inaugurar, na modernidade, a discussão sobre a questão de um método que pudesse ampliar a aquisição de conhecimentos válidos aos seres humanos: “Mas não recearei dizer que julgo ter tido muita felicidade de me haver encontrado, a partir da juventude, em determinados caminhos, que me levaram a considerações e máximas, das quais formei um método, pelo qual parece que eu consiga aumentar de forma gradativa meu conhecimento, e de elevá-lo, pouco a pouco, ao mais alto nível, a que a mediocridade de meu espírito e a breve duração de minha vida lhe permitam alcançar”. (DESCARTES, 1999, p. 36)

Não há lugar para a indústria, pois seu fruto é incerto; conseqüentemente não há cultivo da terra, nem navegação, nem uso das mercadorias que podem ser importadas pelo mar; não há construções confortáveis, nem instrumentos para mover e remover as coisas que precisam de grande força; não há conhecimentos da face da Terra, nem cômputo do tempo, nem artes, nem letras, não há sociedade; e o que é pior do que tudo, um constante temor e perigo de morte violenta. E a vida do homem é solitária, pobre, sórdida, embrutecida e curta. (HOBBS, 2004, p. 109).



Neste ínterim, o paradigma que sustentaria os aspectos formativos da modernidade estaria, portanto, fundamentado em uma estrutura de controle social caracterizada por uma conjuntura de fatores que resultariam na consolidação da tecnocultura: “[...] uma dominação técnica do social, [...] um individualismo exacerbado, [...] um constrangimento social exercido por uma moral burguesa e uma ética da acumulação, [...] [e] uma abordagem racionalista do mundo” (LEMOS, 2008, p. 16) que lançaria e esgotaria ao mesmo tempo o sonho tecnológico da sociedade moderna.

Hoje, contudo, estamos vivendo no torverlinho de uma radical mudança de eras, a passagem da era moderna para a era pós-moderna, ou ainda, a transformação da sociedade industrial, “o paraíso de Apolo” em sociedade pós-industrial, em sociedade de informação e comunicação “o teatro de Dionísio”, como bem expressou Lemos (2008, p. 18). Ou seja,

Nos dias atuais assistimos a um gigantesco processo de mudanças nas relações materiais da sociedade contemporânea, nas suas formas de representação social e nas relações institucionais da sociedade de informação. Assim como na Revolução Industrial, o modelo produtivo dominante transferia o processo de trabalho manual para as máquinas, hoje, assistimos à transferência do próprio trabalho intelectual para os computadores e as formas de codificação de processos de inteligência aplicada, aliada ao gigantesco processo de livre trânsito de múltiplas e complexas redes de informações. (NUNES, 2000, p. 70).

O homem moderno, neste contexto, entenderia a sociedade em uma perspectiva de conceitos congelados, petrificados e cristalizados, subjugaria a si

mesmo e à sociedade que o circundava a um modelo exploratório tecnocultural que, como já apontamos, seria o paraíso de uma lógica idealista/racionalista e instrumental em sua mais nova concepção de técnica. Reificado pelo saber e técnica, o sujeito moderno, a partir de uma relação utilitarista-instrumental com a técnica, passaria a fazer parte da relação homem-máquina e desta relação será constituída a realidade sócio-histórica e cultural, *par excellence* da modernidade: uma realidade composta por

Homens [...] apresentados com um si-mesmo próprio a cada um e distinto de todos os outros, só para que se torne, com mais segurança, igual aos outros. Mas, como ele nunca se desfez totalmente, [a modernidade], mesmo durante o período liberal, sempre simpatizou com a coação social". (ADORNO, 1969/1999, p. 28)

Atualmente, a vida social contemporânea necessita de uma nova perspectiva epistemológica que ultrapasse a lógica idealista/racionalista e instrumental de compreensão da realidade, uma vez que vivemos em um mundo em que a tônica é um "[...] movimento caótico e sempre inacabado entre as formas técnicas e o conteúdo da vida social. Pois, [...] a tragédia da cultura está ligada ao processo dialógico entre as formas e os conteúdos; entre a subjetivação do objeto e a objetivação do sujeito" (LEMOS, 2008, p. 17).

Neste teatro dionisíaco em que se configura o nosso tempo e espaço fluidos e líquidos<sup>6</sup>, um novo *paradigma epistemológico emergente*<sup>7</sup> surge, uma concepção de subjetividade, a partir de novos processos de subjetivação do sujeito, e uma constituição da realidade que são consolidadas no fato de que, ao ultrapassarmos a

---

<sup>6</sup> - Estamos fazendo uma alusão aos conceitos de Zygmunt Bauman de *líquido* e *sólido* que são pertinentes à análise aqui sugerida, uma vez que o primeiro se aproxima da concepção de que a contemporaneidade sofre deste movimento incessante de novos paradigmas e informações, contrário ao que se compreendia do mundo moderno, um espaço e tempo delimitados, congelados, ou como diz Bauman, *sólido*. Para saber mais: BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

<sup>7</sup> - Estamos fazendo referência ao livro de Maria Cândida Moraes, que com a expressão *paradigma educacional emergente* nos apresenta uma busca por novas possibilidades do fazer pedagógico diante das novas possibilidades tecnológicas da vida contemporânea. Para saber mais: MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Práxis).

perspectiva idealista/racionalista e instrumental de cristalização e ordenação das demandas da vida social, afeitas aos controles tecnocráticos de sustentação dos saberes e técnicas modernas, ocorrerá a coabitação da tecnocultura na cibercultura e, com isto, surgirá uma nova possibilidade de formação dos sujeitos pós-modernos.



Nesta linha de raciocínio, o objetivo da pesquisa é, sem nenhuma pretensão de se propor um caminho epistemico transcendente e universal para tal argumentação, compreender como na cibercultura acontece a subjetivação do sujeito adulto na educação formal e que sentido de formação está presente no processo de subjetivação e produção dos conhecimentos na cultura digital. A partir desta ideia, investigamos **como os pesquisadores, que estudam sobre a cibercultura, compreendem o sentido de formação e o processo de subjetivação dos sujeitos adultos, na educação formal, em meio à cultura digital?** Para isto, buscamos encontrar pistas que subsidiasse tal compreensão junto a pesquisadores desta temática.

Ora, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) fazem parte da vida cotidiana dos sujeitos adultos pós-modernos. Basta percebermos o fenômeno da técnica à nossa volta para detectarmos as relações do homem atual com a técnica: os suportes digitais cada vez menores, conectados, móveis e ubíquos<sup>8</sup>; o designer dos equipamentos e interfaces que, além de encantarem, promovem a comunhão entre os sujeitos das mais diversas partes do mundo e relacionam e dialogam as mais distintas classes em um mesmo espaço e tempo virtual híbrido; as infinitas possibilidades de comunicação, informação e produção de conhecimentos a partir da Filosofia de Abertura (Opening Philosophy) como os Softwares Livres (Free Software), os Recursos Educacionais Abertos (Open Education Resources) (REA), os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (Virtual Learning Environments) (AVA) e as Redes Sociais (Social Networks) que, a cada dia, amplificam a capacidade discursiva, dialógica e de

---

<sup>8</sup> - Quando nos referimos a conectividade, mobilidade e ubiquidade estamos nos reportando aos estudos de Lúcia Santaella nos quais irá discutir estes conceitos em seu livro, *A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade e ubiquidade*, que a partir do conceito de André Lemos de territórios informacionais, entenderá que os suportes tecnológicos da cibercultura encontram-se em um estágio de onipresença e de plurilocalização instantânea em função dos mesmos fazerem parte de um sistema de redes comunicacionais a que a autora dará o nome de híbrido território. (SANTAELLA, 2010).

subjetivação dos sujeitos nesta era planetária<sup>9</sup>.

Pois, esta realidade apresenta-se como

Uma atitude sociocultural que se expande sobre uma natureza já dominada e transformada em *bits* e *bytes*, em espectros virtuais do ciberespaço [...] [que] por sua vez, é a forma contemporânea da técnica que joga com os signos desta tecnonatureza construída pela astúcia da tecnocracia". (LEMOS, 2008, p. 19).

A cibercultura, enfim, é a ruptura e continuidade do projeto de dominação técnica da natureza e do social, da modernidade, expressa, agora, pelos recursos telemáticos do ciberespaço, cabendo a nós compreendermos o sentido de formação desta realidade e o processo de subjetivação do sujeito adulto na cibercultura.

Estas serão questões que tentaremos elucidar nas próximas páginas e nos diálogos que nos proporemos a travar com você, leitor, com os autores consagrados, os pesquisadores da educação e os sujeitos da pesquisa, ao longo desta investigação científica em Educação.

Para que possamos cumprir as exigências da questão problema da pesquisa faremos a análise dos dados arrolados cumprindo as seguintes etapas de investigação: (1) fazer uma breve apresentação do autor da pesquisa, da base metodológica e da revisão da literatura da pesquisa; (2) analisar criticamente os pressupostos filosóficos sobre a formação e a cultura moderna a partir dos apontamentos filosóficos de Friedrich Wilhelm Nietzsche; (3) fazer a análise do discurso através da contextualização dos resultados da pesquisa de campo, obtidos a partir de entrevista (aberta) com pesquisadores da cibercultura, com o referencial teórico da investigação científica.

---

<sup>9</sup> - Alusão ao termo criado por Edgar Morin e apresentado, entre outras obras, na Conferência do II Ciclo Universo do Conhecimento: planeta terra um olhar transdisciplinar, gravada na sede da UNESCO em Paris, 2005. Disponível em: <[http://www.universodoconhecimento.com.br/cms/index.php?option=com\\_content&task=view&id=61&Itemid=0](http://www.universodoconhecimento.com.br/cms/index.php?option=com_content&task=view&id=61&Itemid=0)>. Acesso em: 16 abr. 2012.

## 1 O PENSAMENTO CONTEXTUALIZANDO-SE...

Estes eram degraus para mim. Servir-me deles para subir e precisei então passar por cima deles. Mas eles pensavam que queria aquietar-me sobre eles...

Nietzsche

Toda teoria não passa de um tijolo substituível no edifício inacabado e inacabável da ciência.

Pedro Demo

O que nos dispomos a fazer quando nos propomos a enveredar em um caminho investigativo? Como podemos entender as circunstâncias que atravessam uma pesquisa? Quais as possibilidades de se rumar na direção de assertivas ou de erros em uma investigação científica? Como se delimita os critérios de pesquisa em Ciências Sociais e, em específico, em Educação?

Estas são algumas das possíveis inquietações que povoam o pensamento do pesquisador quando está diante de um problema de investigação científica, caro leitor.

Diante do fazer científico, uma mente apressada e menos vigilante às dicotomias e processos de *demarcação científica* (Demo, 1995) e de fundamentação metodológica para a criação/produção dos conhecimentos, poderia supor que a investigação científica em educação seria, tão somente, a busca por critérios de verdade que demarcassem a condição de universalização de determinados valores de verdade que pudessem objetivar a realidade. Nesta perspectiva, não caberia à ciência, senão, construir cadeias de sentidos e significados simbólicos definitivos que dessem conta de descrever e retratar a atividade humana e social como um todo absolutizado e acabado: uma busca absoluta e objetiva pela verdade.

Contudo, a análise científica, mesmo que tenha a prerrogativa de encontrar um critério de verdade para a realidade, não pode prescindir, na contemporaneidade, de

uma argumentação que possibilite, ao invés da imposição à aceitação tácita de valores, uma oferta ao diálogo, ao debate, à crítica científica da verdade. Pois,

[...] Todo cientista, ao fazer ciência, saberá que não faz a ciência, mas oferece apenas um enfoque, um ponto de vista, uma interpretação, já que ele próprio não passa de um cientista. Assim, a atividade científica mais importante é a crítica constante desta produção. (DEMO, 1995, p. 25).

O cientista, neste sentido, deve ter em mente, ao se debruçar sobre o objeto de conhecimento de uma pesquisa, dos limites e possibilidades do fazer científico. Ou seja, diante do objeto da investigação científica o pesquisador não propõe uma demarcação científica definitiva, tampouco se vale de metodologias e abordagens analíticas tradicionais que não levem em conta que “a pesquisa [...] não se realiza numa atmosfera situada acima da esfera de atividades comuns e coerentes do ser humano, sofrendo assim as injunções típicas dessas atividades” (LÜDKE; ANDRE, 1986, p. 02).

Nesta linha de pensamento, uma investigação científica em Educação é um relato de uma experiência interrogativa empreendida por um sujeito que procura vasculhar caminhos e lugares já explorados, a fim de poder encontrar alguma fissura ou outro fragmento de conhecimento da realidade, a fim de criar/produzir outra explicação possível desta mesma realidade. Isto não quer dizer que nesta caminhada possa surgir “nada de absolutamente original, [...] mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais” (DUARTE, 2002, p. 140).

Ora, que estamos aventando é que a investigação científica em educação

Está inevitavelmente marcada pelos nossos condicionamentos temporais e sociais: vemos coisas que outros não veem, consideramos relevantes aspectos secularizados por outros, chegamos a conclusões contraditórias, partindo dos mesmos dados, estamos rodeados de decisões subjetivas impostas a nós ou por nós. Não há a possibilidade de descrição pura, porque a ela agregamos sempre algo de nós, ou seja, sempre também contribuimos. (DEMO, 1995, p. 21).

Fica evidente que nas pesquisas educacionais não há uma separação entre pesquisador, sujeito da pesquisa e objeto de estudo como pressuposto à garantia de uma perfeita objetividade dos fatos e dados da investigação científica, como se o conhecimento acontecesse de forma imediata e transparente aos olhos do pesquisador (LÜDKE; ANDRE, 1986). Ao contrário disto, o fazer científico acontece, “a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto – portanto, em toda teoria acumulada a respeito -, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado” (LÜDKE; ANDRE, 1986, p. 04). Não é possível, portanto, uma neutralidade científica na pesquisa, uma vez que, não se faz um questionamento se não se sabe nada respondê-lo (DEMO, 1985). Pois, “não é só o objeto que determina a seleção [das unidades enunciativas] de análise [de uma pesquisa], mas igualmente nosso processo de formação científica, nossa inserção nas ideologias dominantes, nosso posicionamento político [...]” (DEMO, 1985, 21), enfim, nossa condição de efetividade e processualidade da realidade. Pois,

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre [o] conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas. (LÜDKE; ANDRE, 1986, p. 05).

Dito desta maneira, podemos entender que para realização da pesquisa em educação é necessário que compreendamos o pesquisador e a realidade a partir de uma visão processual. Ou seja, é inevitável que nos afastemos das perspectivas de pesquisa que pressupunham os dados e fatos pesquisados afeitos de uma evidente transparência, como já dados e a realidade imutável, perene e permanente. De outro modo, a investigação científica em educação, na atualidade, requer que se busquem caminhos que compreendam o caráter de fluidez dinâmica, efemeridade e mudança natural do pesquisador, dos sujeitos da pesquisa e do objeto de conhecimento da pesquisa, uma vez que, cada vez mais o fenômeno educacional encontra-se situado

dentro de um contexto social, inserido em uma realidade histórica (LÜDKE; ANDRE, 1986), enquanto historicidade,

As palavras ditas e ruminadas nas linhas e caminhos seguidos nesta investigação científica, prezado leitor, têm muito a dizer sobre este outro modo de olhar e pensar a realidade educacional que eclodiu de um processo de inquietação existencial, parte integrante do sujeito que se relaciona com o produto de sua investigação em uma história efetiva.

Portanto, o que pretendemos neste capítulo é apresentar os caminhos e descaminhos que nos levaram e nos situaram nas searas desta pesquisa. Em um primeiro momento estaremos fazendo um breve histórico do pesquisador e sua relação com a investigação científica; em seguida passaremos a relatar os resultados da revisão da literatura da pesquisa; e, finalmente, faremos a apresentação da metodologia que servirá de base para a análise dos dados coletados na pesquisa.

## **1.1 Tornando-se o que se é: educador/pesquisador**

Vivo de meu próprio crédito; seria um mero preconceito, que eu não viva?... Basta-me falar com qualquer “homem culto” que venha à Alta Engandina no verão para convencer-me de que *não* vivo... Nessas circunstâncias existe um dever, contra o qual no fundo rebelam-se os meus hábitos, e mais ainda o orgulho de meus instintos, que é dizer: *ouçam-me! Pois eu sou tal e tal. Sobretudo não me confundam!*

Nietzsche

Ah! A memória!

A memória sempre nos impõe armadilhas!

Aquelas em que a realidade natural nos refestela de júbilo ou tristeza ou as que nossa subjetividade, como um todo universalizante e encantador de mundos ideais nos outorgam à vida.

Por isto, talvez, seja um dos momentos mais ousados e amargos da vida de um ente, estar diante daquilo que promove a feitura dos instintos, das personalidades, dos desejos e realidades, das aventuras e desventuras, dos anseios e medos, da razão única do viver: o reencontro com os gostos e os desgostos do que é perene na vida da humana: a memória.

Na dinâmica da duplicidade do reconhecer-se como parte da sistêmica do mundo exterior e de um mundo interior, muito se disse de memoráveis andanças. Mas, de todas as propostas para se dizer da memória, talvez duas me tenham causado mais prazer. A primeira delas está nas palavras de Machado de Assis ao garatujar sobre as *Memórias Póstumas de Brás Cubas*:

Algun tempo hesitei se deveria abrir estas memórias pelo princípio ou pelo fim, isto é, se poria em primeiro lugar o nascimento ou a minha morte. Suposto o uso vulgar seja começar pelo nascimento, duas considerações me levaram a adotar diferente método: a primeira é que eu não sou propriamente um autor defunto, mas um defunto autor, para quem a campa foi outro berço; a segunda é que o escrito ficaria assim mais galante e mais novo. Moisés que também contou a sua morte, não pôs no intróito, mas no cabo: diferença radical entre este livro e o *Pentateuco*. (ASSIS, 1999, p. 15)

De outro modo, uma métrica memorial que muito me apraz é aquela usada pelo cineasta americano, Quentin Jerome Tarantino<sup>10</sup>, que em sua obra pôde dar uma reviravolta na estética cinematográfica americana, por ter uma linguagem memorial às avessas, não linear, que implodiu a lógica da linearidade memorial a que Machado de Assis também propôs com seu defunto autor.

Por onde, então começar a revigorar minha inquietação diante do mundo, meu frenesi pela instabilidade que promove o conhecimento? Donde buscar o inalcançável e o inesgotável no espaço e tempo em si?

A este encontro com o si mesmo de outro de mim, em processo, não cabe uma lógica linear, cristalizada, idealizada, racionalizada de fatos e acontecimentos, seja ela constituída pelo início ou fim da memória. Mas antes, cabem expor, nestas

---

<sup>10</sup> - Para saber mais sobre a vida e obra do cineasta, visite o site *Adoro Cinema* (<http://www.adorocinema.com/personalidades/personalidade-15570/>) que apresenta uma síntese bem interessante sobre sua biografia e filmografia.

breves linhas memoriais, as *dobras de acontecimentos*, de *devires*, de *hecceidade* constituída em pequenos *platôs* de uma existência fugidia e *desterritorializada* no íterim de um *espaço* e *tempo* de uma vida em porvir que marcam a *singularidade* de um ser que se realiza em uma condição *rizomática*<sup>11</sup> e variegada.

Pretendo, nas breves linhas memoriais a seguir, promover uma breve digressão que me levará a explorar meu espírito em busca de encontrar subsídios que possam me fazer compreender por quais mares naveguei para me situar na condição de educador/pesquisador que aqui estou.

Este é um movimento importante na pesquisa por ser uma tentativa de entender como as condições sócio-históricas e culturais, múltiplas e singulares, podem constituir o ser humano a “tornar-se o que se é”<sup>12</sup>: uma espécie de balanço da vida, das condições que me fizeram estar na estrada em que estou, das escolhas que me fizeram ser o que sou.

Por isto, longe de ser um palavrório sem sentido ou significação, espero que você, leitor, possa entender um pouco dos acontecimentos de minha história pessoal que propiciaram que eu firmasse o pé no chão da filosofia, da educação e da pesquisa em educação e, após muito experimentar e refletir, propiciaram-me estar diante da problematização desta pesquisa.

**Lampejos da felicidade.** Sempre que se olha para traz no tempo se vê algumas peças erigidas ao sabor do tempo e do espaço ao qual se pensa fazer parte

---

<sup>11</sup> - Estamos fazendo aqui fazendo referências a alguns conceitos de Deleuze e Guattari (1995) que serão alavancas conceituais usadas nesta pesquisa. Como aponta os autores, ultrapassar a linearidade da lógica idealista/racionalista é “tentar mostrar como as multiplicidades ultrapassam a distinção entre a consciência e o inconsciente, entre a natureza e a história, o corpo e a alma. [Pois], as multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades. Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são *singularidades*; as suas relações, que são *devires*; a seus acontecimentos, que são *hecceidades* (quer dizer, individuações sem sujeito); a seus espaços-tempos, que são espaços e tempos *livres*; a seu modelo de realização, que é o *rizoma* (por oposição ao modelo de árvore); a seu plano de composição, que constitui *platôs* (zonas de intensidade contínua); aos vetores que as atravessam, e que constituem *territórios* e graus de *desterritorialização*”. (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p. 10-11).

<sup>12</sup> - Estamos aqui diante de uma potente expressão de Nietzsche, presente em seu livro *Ecce Homo: como alguém se torna o que é*, em que o autor, já em seu momento derradeiro, irá focar o holofote sobre si mesmo e, como aponta Safranski (2001, p. 280), girando “quase exclusivamente em torno da questão: quem sou eu, a quem foi dado e permitido pensar como eu penso?”, irá tornar exponencial sua “[...] vontade de poder na sua dupla versão, a crítica da moral ressentida e o elogio da vida dionisíaca como superação do nivelamento e depressão niilistas” (SAFRANSKI, 2001, p. 280).

de um todo. Todavia muitos cacos aparecem no caminho ofuscando uma visão mais refinada e universal do que se poderia dizer de si mesmo. Aos 15 anos de idade o mundo se apresenta aos olhos inquietos do jovem como se fosse um diamante a que o menor dos esforços sobre sua face não lhe tirariam o brilho e o valor aquilatado. É mais ou menos desta maneira que via o mundo: um regato fogoso de possibilidades, aventuras, devaneios, desejos, sonhos, esperanças... Se aventurando no mundo feito um super-homem (inspirado pelas desventuras existenciais e amorosas do herói saído da telona) a juventude aponta para caminhos que a vida madura sempre tem a certeza de não serem os mais favoráveis. Morando em cidade pequena, provinciana e com uma baixa oferta cultural, provoquei meu primeiro delito memorial na educação. Primeiramente, achei ser responsável por minha vida. Comecei a fumar, beber, participar de festas, noitadas e abandonei um projeto educacional do qual percorria com gosto há alguns anos em minha parca vida de garoto pobre e sem muito futuro: o escotismo, que não me interessou mais por eu ter conhecido um mundo diferente, sem regras, de rebeldia pessoal, de sonhos e felicidades fugazes. O segundo erro foi quando, eivado pelas “gatinhas” da classe da 1ª série do ensino médio, da Escola Estadual Evaristo Gonçalves Simas, em Matias Barbosa, escola da qual já havia pulado alguns muros, “matado” algumas aulas para jogar videogames e comer “carlotinha” (um pão com goiaba muito bom) no único supermercado da cidade, daquela época, e por estes feitos, ter frequentado o famigerado SOE (Serviço de Orientação Educacional), agora, como aluno “mais velho” do turno da noite, furtei uma prova de português, da professora de cuja aula mais gostava das aulas. Mas a sorte se apresentou a mim pela primeira vez! Ao tirar o papel do escaninho e me virar para traz quem estava me olhando assustada? A professora, altiva e paciente, mas decepcionada com minha ridícula atitude. Minha reação foi instantânea: devolvi a folha trêmulo, pedindo-lhe perdão, perdendo sua confiança e as “gatinhas” da sala. Dias depois me redimia com a charmosa professora, passando em 11º lugar em Metalurgia no CTU/UFJF. Ironia ou não, tempos depois, me tornei companheiro de profissão da professora. O mundo parecia ser feliz ou a felicidade aparente seria um véu para encobrir meus desnudos problemas sociais?

**Medo de medrar.** Ah! Reminiscência! Esta palavra sempre me foi uma grande dúvida para a alma. Após os 12, fiz catecismo! Por 3 anos consecutivos e enfadonhos. Foram 4 carinhosas professorinhas do Senhor que me “puniram”, com suas

alternâncias e irresponsabilidades, ao purgatório do paganismo. Também a turminha era a mais ralé que se podia ter. Quem iria querer aquelas alminhas? Que sorte! Só sou batizado, mais nada! Perdi a fervura da ordem moral divina e me pus como um *flâneur* à frivolidade da instabilidade do saber. Sou ético, mas amoral por convicção intelectual. Portanto, a educação moral que tive ficou por conta de meus pais, minha mãe humanista e espírita de umbanda. Meu pai, também humanista, também espírita de umbanda, mas mais um filósofo inventor e sonhador que vivia preso ao idealismo de Platão do que à própria terra. Hoje, sou antimoralista extremado! Aliás, por isto estou bacharel em Filosofia, especialista em Ciência da Religião, especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação, e me tornei ateu convicto. Mas não estou só isto, como professor de ensino superior sou inovador, tecnológico, odiado por ser severo e exigente, e querido, por levar as pessoas da ordem conceitual à instabilidade da reflexão à marteladas. Como tutor, já provoquei embaraços, os mesmos que provooco como professor das várias etapas da educação regular. Mas sou ex-dono de jornal, ex-carnavalesco, ex-dono de escola regular, ex-chef de cozinha, ex-técnico metalúrgico, ex-empresário.... Mas uma coisa sou ao certo: pai de família ético, responsável e fervoroso. Mas tudo isto, buscando sozinho, por conta própria. Aliás tudo que sei foi por meus esforços, minha vontade avassaladora em conhecer e entender os por quês da própria existência. Quanto às professorinhas... Continuam resgatando alminhas, com medo de medrar! A mim, já descobri na *Divina Comédia* de Dante Alighiere que me confidenciou ter um espaço no inferno reservado aos filósofos, com uma música boa e punições brandas, porque pensar não é para qualquer cristão.

**Pensamentos, pensados... Repensando.** Ah, o futuro! Todo jovem pensa no futuro! Salvo a parte os poetas do *Mal do Século* que ao futuro só restava muita bebida, mulheres e uma tuberculose precoce, todo jovem pensa no futuro. Como já confidenciei, o olhar reminiscente nos traz coisas que até o diabo duvida. Há muito tempo, mesmo antes da filosofia em minha vida, me perturbo com a perspectiva ordenadora do ocidente o que me gerou a tomada de posicionamentos antiortodoxos diante da realidade. Aceito e propago a perspectiva de fortalecimento da rebeldia intelectual. Lembro-me que, muito novo na década de 80, aos 13 anos, ao ver um dos primeiros filmes que me tocaram a consciência, o Clássico *Blade Runner* (O Caçador de Andróides), fui contagiado pela questão da tecnologia. Mais tarde, ao assistir *The Terminator* (O Exterminador do Futuro) tive outro choque tecnológico que se tornaria

irreversível em minha mente. A partir daí passei a ter certa estreiteza com a questão da tecnologia e de seus avanços, a ponto de conhecer literatos como Aldous Huxley e Isaac Asimov e passar a acreditar (em minha ingenuidade epistemológica) que seria possível, naquele momento, existir estruturas e organismos complexos que dariam suporte à produção de andróides. O cinema (enquanto a arte do ilusório futuro) tem destas coisas. Mas não deixei de ter razão. Pois, o futuro tecnológico da humanidade acontece porque, rebeldemente, questionamos, imaginamos e cogitamos realidades não concebíveis. Pouco tempo se passou e, hoje, estamos às voltas com as máquinas de ressonância magnética (que apareciam em *Star Wars - Guerra nas Estrelas*), a telemedicina, a nanotecnologia, a tecnologia do DNA e células tronco, os sistemas de controle e vigilância mundo afora, a informação e a comunicação globalizante e, quem diria, robôs e andróides de toda espécie, com a mais típica ilusão que o cinema propôs com obras como o *Bicentennial Man* (Homem Bicentenário) e *A.I. - Artificial Intelligence* (*A.I. - Inteligência Artificial*) que expunham a relação entre o homem e a tecnologia com máquinas que beiravam à humanidade de seres mortais. Estar diante desta realidade, hoje, me faz lembrar um tempo que passei a me deleitar com a filosofia da ciência que me marcou profundamente os tempos de faculdade. Foi um retorno à rebeldia, mas agora acadêmica, quando, aos 27 anos, me enveredei nos estudos de Werner Heisenberg com o seu princípio da incerteza, de Ilya Prigogine e sua teoria das estruturas dissipativas, Karl Popper com a teoria do falseacionismo e Albert Einstein com a teoria da relatividade. Estes pensamentos marcaram muito minha personalidade e minha persistência pelo não habitual. Falando em não habitual e rebeldia, meu encontro com Friedrich Wilhelm Nietzsche, neste período, foi crucial para o surgimento de um novo ser em mim, um *homo poiéticus*. Ora, fora Nietzsche que me apontara um caminho de retorno do apolíneo para o dionisíaco. Uma estrada que nos desprende da moralidade espúria das sociedades cristãs e da lógica idealista/racionalista da modernidade e nos embrenha na tragédia, no acontecimento, na vida, na "única referência ao uno" que é o movimento, o devir. Ao único ser possível em mim, o rebelde intelectual.

**Nascemos assim...** Era 18 de março de 1970, sei lá que horas, nunca tive esta curiosidade cartesiana ou como se isto fosse importante para a atestação de algum ente no mundo, nasci. Geograficamente, paulistano da gema, ancorado no Hospital

da Clinicas da Paulicéia Desvairada, não que isto também me importaria naquele momento existencial.

**Tudo era pedra.** A cidade, as casas, as ruas, as pessoas, os vizinhos. Um frio que dava dó às relações. Mas devem ter sido tempos memoráveis para meus pais. Minha mãe, empresária, dona de salão de moda, que pelas histórias, modelava os maiores figurões, como a travesti Rogéria, ainda homem. Meu pai contador e alguma coisa da Embrafilme, tinha no rol de conhecidos outras tantas figuras: Antônio Marcos, Belchior, Erasmo Carlos, Ângela Maria, um tal de Bêne, um outro tal de Jesus, e um amigão dele chamado Giba, o Gilberto. Lembro-me, aos seis anos de idade, que em um dos apartamentos que moramos, o nosso vizinho era o Cauby Peixoto. Talvez, inspirado em seu som, minha primeira experiência intelectual e rebelde foi estourar todo o sistema de som do meu pai, construindo uma extensão e ligando-a à tomada de energia elétrica. Foi um “boom caubyano”. Mas de todos estes personagens, além do bigode do Belchior que ficou registrado em uma foto com minha irmã, a professora Rosinha é que me encantava. Eu penso que minha mente fantasiou um pouco o real, porque aos sete anos o real torna-se um mundo encantado, fantasioso e, às vezes, amedrontador. Pois é, nascemos assim, cheios de fantasias e pesadelos que vão nos fazendo marcas indeléveis nas almas! Mas será que as marcas se vão um dia? Será que existe mesmo o paraíso, a vida após a morte, a felicidade? Na vida estas são coisas difíceis de serem a constante.

**Paraíso...na terra?** Meu primeiro trabalho, aos 15 anos, foi em uma curtidora. Que fedor! Era especialista em chiclete de cachorro. Que ironia! Mas ganhava bem! Ajudei meu pai a comprar uma pequena granja onde mudamos nossa vida paupérrima. Aos dezenove, após passar treze anos de intensa vitalidade pedagógica, de desenvoltura retórica e militância política, me sentindo e tendo banca de universitário do Colégio Técnico Universitário – CTU da UFJF, fui parar em Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro. Uma revolta só! Todos os outros estagiários estavam em Santa Cruz, na matriz da Empresa Multinacional Cosigua (Companhia Siderúrgica da Guanabara). Mas como para o pobre sempre é mais difícil, fui para uma filial *tão tão distante*... Morava em Santa Cruz, aliás, dormíamos amontoados, quatorze jovens em dois quartos e sala em um condomínio popular, o Amarelinho, naquele lugar fluminense medonho. Mas as vizinhas eram ótimas, belas cariocas do brejo .... Mas aos 19, não se pensa nem se olha estas coisas. Nova Iguaçu me deu sorte, pela

segunda vez! Depois de um ano a filial fechou, por culpa do Plano Collor, e fui transferido para a matriz como um funcionário polivalente, renomado e com dinheiro no bolso, até aquele momento. Aquela dinheiro... Ah, que dinheiro! Nunca havia recebido e visto tanto dinheiro assim de uma indenização. Era o paraíso, gastei até o último vintém! Comprei móveis e eletrodomésticos para minha família e o resto bebi e farreei por completo. Depois de algum tempo começou o inferno que durou seis anos. Desavenças na empresa, desânimo, falta de motivação e vontade de morrer: era depressão pró-turno. Não era aquela vida que queria para mim, tinha dinheiro, mas não era feliz. Mas será que seremos felizes por completo algum dia? Depois de cinco anos de vida plena de liberdade, de negócios comerciais, de carros, motos, shows, praias, mulheres, tudo que um adolescente quererá, joguei tudo para o alto e comecei a ensaiar meu retorno definitivo às serras de Minas. Como dizia um amigo meu “para sentir aquele cheiro de curral gostoso”. Mas inquietude sempre foi a tônica de minhas ações. Antes do retorno às origens, minhas ações me levariam por outros caminhos de sobrevivência dos quais não havia programado e imaginado. Ainda como siderúrgico, havia me aventurado nos negócios. Montei uma locadora de CDs, em sociedade com dois amigos, A Meninos Gerais CD, que tinha matriz e filial em outra empresa siderúrgica da região, a Vale Sul. Ao mesmo tempo representava, duas confecções de roupas femininas que eram vendidas para jovens cariocas e para lojas da zona oeste do Rio de Janeiro e municípios adjacentes. Paralelo a isto vendia linguiças, queijos, biscoitos, doces, dentre outras iguarias mineiras, para amigos e amigas de Santa Cruz. Após ter pedido demissão na Cosigua (descobri que iria morrer cedo naquele lugar) por mais um ano continuei me aventurando e tentando sobreviver em terras fluminenses e para completar esta empreitada comercial me tornei agente publicitário trabalhando nas Rádios Costa Verde FM e Cidade. Esta foi uma ótima oportunidade de conhecer os cantos e recantos da cidade maravilhosa e de ter o contato com outra forma de tecnologia de massa que modificaria minha visão da realidade: produção de áudio, roteiro, vinhetas, jingo’s, remixagens, entre outros produtos das rádios FMs. Mas nada disto me satisfazia, não sabia o que estava acontecendo apesar de tantos afazeres, movimentos, ações, conhecimentos.... Será que não era mais um cidadão, germe da Paulicéia Desvairada? Chegara a hora de voltar!

**Presságio ruim... Cinema paradiso.** Aos oito, todos os fantasmas são pardos. Vivi uma história pedagógica muito salutar. Talvez tenha sido em função da idade. Mas penso que realmente foi uma grande lição de vida: pela primeira vez entendi o que é a felicidade e a infelicidade a um só tempo. A inocência inicial me fez entender aquele momento como um instante em que se ruma a outra vida, a uma vida de sonhos, de encantos, de fantasias. Mas a realidade estava lá, dura, fria, intempestiva, pronta a dar seu golpe à foïçadas no sonho de todo mortal. Meu pai havia nos transferido para Matias Barbosa para que pudesse tentar uma nova vida: a de dono de salas de cinema. Como fiscal da Embrafilme, o que o trouxe às serras de Minas foi o filme de Sérgio Reis, *O Menino da Porteira*. Conhecendo a Manchester Mineira, o encanto logo lhe fez a cabeça e arrendou três cinemas: em Lima Duarte, em Matias Barbosa e um para os lados de Benfica no Féier (se não me engano). Este último era um encanto, grande, eloquente, com palco, câmara de músicos, porão embaixo do palco que tinha até fantasias com as quais eu e minhas irmãs nos vestíamos para interpretar. Da sala de projeção do cinema de Matias Barbosa vivi uma espécie de *Cinema Paradiso*. Dali, da cabine, vi filmes de faroeste, japoneses, Zorro (que adorava), nacionais como Mazzaropi, entre tantos outros que a memória não me faz lembrar. Mas o sonho e a fantasia acabavam ao cair da noite e ao esvaziar-se o cinema. Pois, a vida, seria mais cruel conosco! Meu pai não teve êxito em seu projeto e abriu falência. Os “Paradisos” fecharam as portas. E pela primeira vez vi meu pai chorar no meu aniversário, com um bolo “Plusvita” nas mãos, dizendo que só poderia me dar aquilo. Foi o começo de tempos os quais não gosto de me lembrar. Esta é uma remissão que me deixa chateado. Que me toca no fundo da consciência com as mãos gélidas da infelicidade. Daí para frente foi muito sofrimento, muito tênis dos outros e rasgados, muito choro de fome, muito feijão com chuchu e torradas com chá de laranjeiras do quintal. Mas o filósofo inventor não desistiu e virou vendedor de materiais eletrônicos e rádios de pilha “Motorola”. Começamos a nos firmar mais uma vez e tive mais um aprendizado: pela primeira vez tinha contato com as tecnologias: transistores, diodos, *led’s*, soldas, placas, filtros, bobinas... eram os assuntos que mais me tiravam daquela infelicidade da vida humilde. Naquela época pensava que com aquele novo saber nunca mais deixaria minha família passar fome. Um tipo de pensar que me poria em marcha, me faria tomar decisões, fazer escolhas. Aquela velha pergunta que todos nos fazem quando somos crianças, o que será quando crescer,



começou a ecoar fundo em minha consciência. Para onde iria? Não sabia ao certo e fui....

**Renascendo das cinzas juvenis...** As tomadas de decisões e escolhas que afetariam uma vida inteira não são nada fáceis! Todavia, há momentos em que a melhor saída é escolher voltar e começar de onde se partiu. Foi o que fiz! Havia encerrado a leitura do meu segundo livro, O Alquimista, de Paulo Coelho (o primeiro foi O Vampiro Lestat, de Anne Rice), e me encontrava à caminho de Arraial do Cabo para o *réveillon* da virada de 1995 para 1996, quando entrei em “estado de pranto”, no banco de trás do carro de um casal de amigos - que não entendeu e não entenderia o que acontecera. Como uma interpretação literária pode mudar a vida de alguém? Naquele momento de encontro do eu conomigo mesmo, a conclusão foi trágica, óbvia e o retorno inevitável. Após liquidar tudo o que tinha (carro, moto, móveis e lembranças ruins...) encontrava-me mais uma vez nas serras de Minas. Sem saber ao certo o que fazer, aos 26 anos, só uma coisa me vinha à mente: recomeçar! De todas as coisas que havia feito no Rio de Janeiro, uma me havia instigado mais: o retorno ao banco da escola para prestar o exame do vestibular. Uma profissão que sempre me atraía muito era a de jornalista e tentei o vestibular por dois anos no Rio de Janeiro, sem sucesso. Talvez esta escolha estivesse relacionada à influência de meus encontros com as tecnologias. Mas o certo é que adorava documentários, reportagens especiais de lugares e animais e via o jornalismo como a possibilidade de incrementar minha vida com as aventuras de sonhos inalcançáveis como pessoa comum. Mas a vida me levaria, mais uma vez, a caminhos desconhecidos! Aproveitando minhas últimas experiências, resolvi explorar um pouco mais a carreira de agente publicitário e comecei a fazer um brevíssimo estágio no Diário Regional de Juiz de Fora: uma experiência fracassada. Em seguida me vi diante da possibilidade de ser professor. Professor, como assim? Pensei! Pois é, leitor, de posse de uma declaração de habilidades artísticas (assinada não sei por quem mais) e a necessidade de trabalhar que me batia à porta da vida, tornei-me professor de educação artística. A primeira pergunta que me fiz e que foi decisiva para esta nova empreitada seria a seguinte: como eu gostaria que fosse o professor em minha sala de aula? Imediatamente, descobri que pouquíssimos seriam os modelos interessantes. Restou-me apenas a reinvenção de mim e o tornar-me o que sou: pesquisador/educador. Diante da necessidade e do desafio gigantesco fiz-me educador da Secretaria de Estado de

Educação de Minas Gerais: Educação Artística, Língua Portuguesa e Artes foram os meus desafios iniciais de minha feitura que se somaram à Filosofia, Ética, Literatura e História após ter adquirido o diploma de curso superior. De início criei uma metodologia de ensino que se distanciava de tudo que não gostava da educação, por entender que eu deveria despertar os alunos do “sono dogmático” em direção a um saber dialogado, crítico e, sobretudo, marcante. Neste caminho, talvez, tenha sido o primeiro a utilizar, nas aulas do município de Matias Barbosa, a TV Escola, jornais, revistas, quadro do Caravaggio, música, memória, salas escuras, diálogo e reflexão, fato que me custou a fama de professor “doidão” que cultivava nos alunos aquilo que não deveria ser tão cultivado: a crítica. Esta imersão neste novo ambiente, pela primeira vez, me apontara para um caminho em que tinha satisfação em percorrê-lo. Não parei mais! Mas ser jornalista seria ainda a meta! Em 1996, ingressei no curso de Filosofia (que me lembro em tempos anteriores nem saber do que se tratava), na Universidade Federal de Juiz de Fora, cenário de várias de minhas formações continuadas, para usá-la como trampolim para o curso de Comunicação. Cursei os dois primeiros períodos do curso de Comunicação juntamente com o curso de Filosofia e descobri que, esta última havia me contaminado. Decidi, então, abandonar o projeto do jornalismo e embrenhar-me nos meandros da Filosofia tendo como inquietação a questão da formação (como é possível a formação do sujeito mediante a cultura e do modelo educacional vigente) que passaria a ser meu objeto de pesquisa. Porém, alguns caminhos tortuosos e outros nem tão desviantes se desenharam a mim e me especializei em Ciência da Religião (2000), tive uma experiência desastrosa como empresário da educação (2003-2006), tornei-me professor de ensino superior para a formação de pedagogos (2003) e, mais recentemente, em 2011, me especializei em Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, que me levaria a conhecer os interstícios da Educação a Distância e Educação Online, por me situar na condição de tutor a distância do curso de Pedagogia a Distância da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora. Estaria, indelevelmente, marcado em minha mente um caminho sem volta: uma vocação em tornar-me o que sou, pesquisador/educador. Finalmente, em 2011, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, condição que me levou a lembrar e reavaliar as características que foram tão caras ao meu pensamento e ao meu estado de ser atuais. Mas o que sou eu, então, nesta altura da vida?

**Epilogando até não encerrar...** Nasci, cresci, vivi tantas coisas, trabalhei no fedor, no calor, no barulho, com sons, com imagens, na escola, na faculdade, na rede... Conheci pessoas sem importância, importantes, que viviam a vida, as que não davam importância à vida. Tive medo dos meus pais morrerem e eu não estar por perto para salvá-los. E morreram nos meus braços e de nada adiantando estar por perto. Pois é, a vida, com suas linguagens e signos, é que nos faz aprender com os piores tombos, com menores detalhes, com as infelicidades que nenhum homem e mulher gostariam de ter e se lembrar. Mas como viveria o homem sem memória, sem passado, sem os caminhos e descaminhos da vida? É possível ser “humano demasiado humano” sem que se pense no que ficou para trás: os amores, os sonhos, os delírios, os risos, as tristezas, os acertos, os desencontros, as decisões, os erros....? Santaella (2010, p. 12) aponta uma questão que é emblemática nesta discussão do reconhecimento de um ser existente oriundo e projeção de suas memórias quando diz que “[...] felizmente, o filtro do tempo, cedo ou tarde, tende a colocar as coisas nos seus devidos lugares e mandar crenças equivocadas para as brumas do esquecimento [...]” Ora, fora Nietzsche que me apontara esta possibilidade de entendermos a memória não como um amontoado de ideias, ilusões, representações e, sim, como um caleidoscópio de acontecimentos imanentes. Como diária, “onde vocês veem coisas ideais, eu vejo – coisas humanas, ah, somente coisas demasiado humanas” (NIETZSCHE, 1995, p. 72). Pois é, a vida é este caminhar no acontecimento, na imanência, uma superação do mundo metafísico em direção à superfície, ao devir da vida e nesta direção a memória, o pensamento que pensa a si mesmo enquanto condição de uma vida, apresenta-se como o puro devir, o acontecimento, o movimento, a instabilidade, a condição trágica que faz o sujeito tornar-se o que se é. Se choro agora, não é por falta do que passou, de momentos de outrora. Mas sim porque sem a memória sequer eu saberia o que é o choro. Assim, a melhor lição da vida é a infinita busca pela memória humana que nos lança em direção à superfície da vida. Este é o princípio pedagógico do qual o ser humano não deve se privar: lembrar-se para ultrapassar o si mesmo e tornar-se o que se é.



## 1.2 Caminhos e enunciados investigativos

Há casos que somos como cavalos, nós psicólogos, e permanecemos inquietos: vemos nossas próprias sombras oscilando diante de nós para cima e para baixo. O psicólogo precisa abstrair-se de *sí*, a fim de que seja acima de tudo capaz de ver.

Nietzsche

A discussão que se segue apontará as principais características que permeiam esta pesquisa.

Após uma breve apresentação das condições existenciais e de estruturação cognitiva do autor da pesquisa, rerepresentaremos a problemática da pesquisa, bem como delimitaremos o que chamamos de caminhos e enunciados investigativos da pesquisa. Pois, um dos principais pontos de uma pesquisa qualitativa está compreendida na capacidade em que o autor/pesquisador consegue empreender, na investigação dos dados da pesquisa, para a promoção de encontros, entrecruzamentos, dialogicidades a fim de se obter unidades enunciativas do discurso.

Para cumprir este objetivo, disporemos, em um primeiro momento, uma contextualização da questão/problema dentro da área de estudos a que nos propomos investigar (ALVES-MAZZOTTI, 2002), desvelando as principais questões que foram propulsoras para investigação da problemática da pesquisa. Aqui caberá, além da delimitação da problemática, o apontamento de alguns dados relevantes sobre a revisão da literatura da pesquisa.

Em seguida, passaremos à análise do referencial teórico (ALVES-MAZZOTTI, 2002), apontando o caminho metodológico da pesquisa, a fim de situar a investigação nas bases referenciais que estamos tratando, apontando possíveis percursos a serem seguidos e quais bases epistemológicas farão parte do ideário investigativo da pesquisa.

Apesar de a discussão tomar proporções epistemológicas mais densas, este momento é importante para que possamos situar o leitor diante das várias enunciações que deflagram sugestões e pistas sobre como poderemos tramitar diante da problemática investigada. De outro modo, continuaremos explorando a condição dialógica que se faz presente no encontro com os diversos discursos, pensamentos e ideias dos sujeitos da pesquisa e que será o mote principal desta investigação.

Assim, o encontro com os caminhos e múltiplos discursos será um momento de nos entendermos na dialogicidade das várias pistas que a pesquisa acadêmica pode oferecer para provocar uma mudança no olhar daqueles que, também, dialogam conosco.



O que pretendemos, portanto, é que este seja um momento do encontro das ideias que, só trarão um sentido e significado ao conhecimento, se permanecerem dialógicas, perenes, múltiplas, um posicionamento a mais dentre as infinitas possibilidades de investigação do olhar humano em direção ao sentido da formação e à subjetivação humana na contemporaneidade.

Assim, passaremos à revisão da literatura e em seguida à análise do referencial teórico da pesquisa.

### 1.2.1 A contextualização dos discursos na pesquisa

Toda leitura é leitura de um lugar estrangeiro, de um primeiro lugar.

Edmond Jabès

Esta pesquisa se originou pelas inquietações emergentes do lugar em que me encontro: (1) filósofo, educador<sup>13</sup> de filosofia da educação e formador de pedagogos; (2) pesquisador de Educação (PPGE/UFJF).

Se, por um lado, atuando tanto na educação presencial quanto na educação a distância e me situando como filósofo/educador, minha inquietação se tornou potencial ao tentar entender que educação seria necessário para que o pedagogo se subjetivasse para intervir no processo de ensino e aprendizagem na educação brasileira; por outro, pesquisando sobre as possibilidades de ampliação do processo de ensino e aprendizagem com o uso dos recursos pedagógicos das TICs, interessei-me em entender que educação seria possível a partir do uso das TICs no cotidiano

---

<sup>13</sup> - Optamos em utilizar o termo educador contrapondo-se ao termo professor, a fim de fazer coro com Luckesi (1994) que aponta existir a diferença entre o professor, que na Pedagogia Liberal é entendido como o reprodutor de saberes, o educador que é um sujeito que além de ser “construtor de si mesmo e da história através da ação [...] tem um papel específico na relação pedagógica que é a relação docência” (Ibid, p. 115). Ou seja, é o sujeito que adquire saberes culturais necessários á sua ação docente e “assume o papel de mediador entre a cultura elaborada, acumulada e em processo de acumulação pela humanidade, e o educando” (Ibidem).

pedagógico da formação de professores.



**Decorre desta dupla inquietação, o problema da pesquisa que é entender como os pesquisadores, que estudam sobre a cibercultura, compreendem o sentido de formação e o processo de subjetivação dos sujeitos adultos, na educação formal, em meio à cultura digital?**

Todavia, apesar das várias e dissonantes interpretações sobre a temática proposta, o que se delinea nesta pesquisa é a necessidade de se produzir mais uma interpretação argumentativa válida que dialogue com as demais investigações sobre a dimensão filosófica da formação na pesquisa brasileira para que se possa alargar a discussão sobre a formação e subjetivação dos sujeitos na cibercultura.

Neste contexto, esta pesquisa, inserida no cenário investigativo do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e no GRUPAR – Aprendizagem em Rede, Grupo de Pesquisa em que estou vinculado, coordenado pela Dr<sup>a</sup>. Adriana Rocha Bruno, vem possibilitar que, por aqui, possamos também discutir (e não concluir o debate) sobre as fissuras, pistas e caminhos para a compreensão do que seja o sentido de formação e a subjetivação na cibercultura à luz dos enunciados dos sujeitos da pesquisa da investigação.

Para começarmos nossa discussão dialógica, temos que ter claro em nossa mente que a empreitada que visa encontrar argumentações cognitivas que elucidem as inquietações intelectuais de uma pesquisa será sempre árdua mediante ao espaço percorrido pelas indagações humanas e suas efetivações em seus tempos históricos. Áridas e complexas se tornam tais discussões quando são alavancadas do campo da Filosofia e da Filosofia da Educação. Contudo, não se pode prescindir a tal monta diante de desafios seculares, fazendo-se sucumbir a capacidade mais singular dos seres humanos: a perspicácia argumentativa diante da pluralidade de problemas fundamentais no espaço e no tempo histórico em que se vive.

A discussão do presente, da atual efetividade da história humana, remonta a décadas de investigações. O questionamento sobre o espaço e o tempo que constituem as sociedades, as instituições e as políticas fez originar uma infinidade de conjecturas, sejam elas universais ou pluralistas, que pudessem dar suporte à vida

humana nas sociedades. Em as Confissões, santo Agostinho já questionaria: “o que é o tempo? Se ninguém mo perguntar, eu sei; se o quiser explicar, a quem me fizer a pergunta, já não sei” (AGOSTINHO apud LARA, 2007, p. 11). Tampouco, seguindo a argumentação de Agostinho, o espaço seria algo problemático de se explicar mesmo estando-se inserido na experiência efetiva do mesmo.

Mas, apesar da problemática de se discutir estas realidades efetivas, a saber, o espaço e o tempo históricos, “nenhum educador pode fugir à necessidade de refletir sobre as mesmas, pois a reviravolta antropológica, que se pede para uma renovação substancial da educação, implica reviravolta nas concepções de espaço e tempo” (LARA, 2007, p. 11).

Diante desta problemática é que se começa a delinear **o objeto desta pesquisa**. Pois, como seria possível investigar o campo da educação se refletindo acerca da potencialidade do processo de ensino e aprendizagem para a constituição da cultura brasileira, uma vez que a pedagogia está delimitada em um espaço e tempo histórico pluralista e dialógico? Como se compreender o atualismo pedagógico para a formação dos sujeitos, uma vez que a práxis pedagógica privilegia o sentido de formação moderno absolutista e monológico? Qual é o sentido de formação na educação? O que é educar?

Estas primeiras questões, ainda amplas, confusas e sem nitidez necessária à pesquisa, se apresentaram como as molas propulsoras para se pensar a **o problema** que norteou esta investigação. Pois, ao se questionar o modo como se caracteriza a subjetivação humana, na contemporaneidade cibercultural, passou-se a compreender que há uma questão muito mais específica e que está relacionada diretamente com o modo como tais sujeitos estão sendo constituídos como “si mesmos”. Neste movimento de lapidação e depuração das diversas problemáticas apontadas, portanto, restou questão que seria possível marcar **o objeto desta pesquisa** e que remeteu á compreensão da efetividade e do atualismo pedagógico: **como os pesquisadores, que estudam sobre a cibercultura, compreendem o sentido de formação e o processo de subjetivação dos sujeitos adultos, na educação formal, em meio à cultura digital?**

As pesquisas acerca da questão do presente, da questão da efetividade e do

atualismo pedagógico não são uma argumentação recente no campo da reflexão filosófica.



Em Atenas, na Grécia Clássica, já podemos perceber os arautos de uma lógica de pensamento que tem como instância primeira a “assertiva de que toda a filosofia encerra-se em uma paidéia<sup>14</sup> (NUNES, 2000, p. 61): a questão de como proceder, no presente, para a formação plena do homem para viver na pólis.

Todavia, será na modernidade que se tornariam corriqueiras a presença de tais questionamentos. Questionar sobre

[...] O que acontece hoje? O que acontece agora? O que é esse ‘agora’ no interior do qual estamos, uns e outros, e que define o momento onde escrevo? Esta não é a primeira vez que se encontra, na reflexão filosófica, referências ao presente, pelo menos como situação histórica determinada e que pode ter valor para a reflexão filosófica. (FOUCAULT, 2007, p. 01)

Descartes, por exemplo, fizera explicitações, no início do Discurso do Método (1637/1999), quanto às suas decisões filosóficas tomadas para si e para a filosofia de sua época. Contudo, não se encontra, em suas assertivas, uma questão que seria “o que é precisamente este presente ao qual pertencço?” (FOUCAULT, 2007, p. 01). De outro modo, será Kant, em seu texto Resposta à pergunta: o que é o iluminismo? (1784/2008), que reorientará a questão sobre a efetividade do presente, sobre o que é este presente. Pois a questão passaria a ser sobre “a determinação de certo elemento do presente que se quer reconhecer, distinguir, decifrar no meio de tantos outros. Trata-se de investigar o que é que, no presente, faz sentido para uma reflexão filosófica” (FOUCAULT, 2007, p. 01). Assim,

Na resposta que Kant tenta dar a essa interrogação, ele pretende mostrar de que forma esse elemento torna-se o portador e o signo de um processo que concerne ao pensamento, o conhecimento, a

---

<sup>14</sup> - Podemos entender por Paidéia o “[...] clássico conceito grego de formação plena do homem para a vida na pólis, extraindo de sua natureza ética os imperativos racionais de sua convivência entre iguais” (NUNES, 2000, p. 61).

filosofia; mas trata-se de mostrar em que e como aquele que fala enquanto pensador, enquanto cientista, enquanto filósofo, ele mesmo faz parte desse processo e (mais que isso) como ele tem um certo papel a desempenhar neste processo, no qual ele então se encontra, ao mesmo tempo, como elemento e ator. (FOUCAULT, 2007, p. 01–02).



O que Kant faz aparecer no seio da reflexão filosófica é a questão do presente como acontecimento filosófico daquele que argumenta, reflete, pensa e fala. A filosofia passaria, portanto, a problematizar sua própria atualidade discursiva,

Atualidade que ela interroga como acontecimento, [...] do qual ela deve dizer o sentido, o valor, a singularidade filosófica e no qual ela tem que encontrar ao mesmo tempo sua própria razão de ser e o fundamento daquilo que ela diz. [...] um pertencimento a um certo 'nós' que se relaciona com um conjunto cultural característico de sua própria atualidade. [...] a caminho de tornar-se para o filósofo o objeto de sua própria reflexão. [...] Qual é esta a minha atualidade? Qual é o sentido desta atualidade? E o que faço quando falo desta atualidade? (FOUCAULT, 2007, p. 02)

Estas serão interrogações que caracterizariam o discurso filosófico do iluminismo (Aufklärung) sobre a realidade e efetividade da modernidade.

Todavia, diante da questão iluminista o que restaria se perguntar sobre o presente e sua efetividade na contemporaneidade? Poderemos encontrar argumentações acerca da atualidade, sobre seu sentido, o modo de pensar e falar do filósofo sobre esta atualidade?

Ora, a questão kantiana acerca do presente estará inscrita na reflexão filosófica desde o século XVII até os dias atuais e tal argumentação delimitará os dois principais campos de investigação filosófica, como aponta Foucault (2007): a analítica da verdade e a analítica do presente.

Diante destas possibilidades cognitivas e situando-se neste segundo campo de investigação filosófica, a saber, **a analítica do presente**, poderemos encontrar um caminho de análise para a problemática da pesquisa. Pois a analítica da verdade é

um modo de argumentação crítica sobre a questão do espaço e tempo enquanto efetividade, acontecimento. Uma “outra forma de racionalidade, igualmente legítima e insubstituível, sobretudo nos campos do singular, do contingente, do histórico e do axiológico: a racionalidade construída no campo do verossímil, do plausível, do provável, na medida em que escapa às certezas do cálculo [...]” (PESSANHA apud LEMGRUBER, 1999, p.111.), e da universalização, próprio da analítica da verdade.

Portanto, o que pretendemos investigar, afeito ao campo da filosofia da educação, não é responder o que seja a atualidade, a filosofia ou filósofo; tampouco, não é conceituar a educação ou seus processos de ensino. Por outro lado o que estamos propondo é pensar, analisando os enunciados dos sujeitos da pesquisa, o espaço e tempo educacional na cibercultura com seus elementos contingentes, evitando-se a utilização de elementos transcendentais, seja conceitual ou valorativo. Ou seja, se pretende fazer é produzir uma aproximação ao que seria uma **ontologia do presente**<sup>15</sup>, uma investigação do problema do sentido de formação e da subjetivação do sujeito adulto na cibercultura na ordem do acontecimento, emancipando-se do engodo libertário iluminista, em favor de uma investigação que contemple a plasticidade da vida a partir dos discursos que emergirem na pesquisa. A esse respeito, Gelamo e Lima dirão:

Olhar além do aparente. Talvez esta intenção, a insistência neste ponto, possa problematizar o fechamento da discussão sobre a formação de professores. Entrar na lógica do sentido e não da formalidade na qual os discursos majoritários são desenvolvidos e funcionam para produzir o conceito tradicional de sistema educacional como único caminho de formação. Lógica fluída e imanente, encarregada de dar sustentação à transmissão da cultura legítima como herança. Para isso temos que colocar o problema na ordem do acontecimento, fazer uma ontologia do presente. Não nos restringindo à ordem do dever ser reificado na estrutura de uma teleologia educacional, que tem como fim a verdade. Entrar na espessura da realidade. (GELAMO E LIMA apud GELAMO, 2007, p. 243)

---

<sup>15</sup> - Esta é uma expressão Foucaultiana apresentada pela primeira vez na aula de 5 de janeiro de 1983 do curso *Le gouvernement de soi et des autres*, realizado no Collège de France. Como aponta o Dr. Helton Adverse, da UFMG, este é um termo que merece uma atenção especial e aponta que, talvez, o “objetivo fosse o de explorar a tensão que resulta da associação entre os termos, um deles conservando o poder totalizador dos universais e o outro resistindo a seu domínio na afirmação intransigente do valor da singularidade” (ADVERSE, 2010, p. 130).

Para tanto, esperamos apontar pistas para se fazer uma crítica ao projeto filosófico iluminista, à lógica idealista/racionalista, redirecionando o enfoque do questionamento filosófico para o presente efetivo, para o espaço e tempo contingentes da atualidade, a fim de problematizar o edifício conceitual do que se entende por formação e práxis pedagógica na cibercultura, inquirindo uma questão nietzscheana: “Caro senhor’ [filósofo moderno], dirá talvez o filósofo, ‘é improvável que o senhor não esteja errado; mas por que sempre a verdade?” (NIETZSCHE, 1992, p.22). Deste modo,

A ontologia do presente é uma ontologia crítica de nós mesmos; ela desloca a questão (kantiana) para uma outra questão, também já presente em Kant, porém enfatizada por Nietzsche [...] Essa nova pergunta põe em relevo o sentido e o valor das coisas que acontecem conosco no nosso presente, não mais perguntando sobre a verdade das coisas – até porque a verdade para Nietzsche é histórica [...]. Assim, a questão kantiana – que se pretendia transcendental – subordina-se à questão nietzscheana – que é contingente. (VEIGA-NETO, apud GELAMO, 2007, p. 241)

Portanto, argumentar acerca do sentido de formação e da subjetivação do adulto no espaço e tempo educacional na cibercultura é possível consistindo-se em uma “análise do presente, uma ontologia de nós mesmos (...) um pensamento crítico que toma a forma de uma ontologia de nós mesmos de uma ontologia da atualidade” (FOUCAULT, 2007, p. 06) e um dos caminhos para se abre na direção de encontramos pistas sobre a problemática da pesquisa é a **abordagem genealógica** articulada à uma **análise do discurso**.

Diante destas proposições, o que faria sentido a uma reflexão filosófica sobre a educação? O que as pesquisas têm apontado em relação ao presente em que vivemos e os modos de formação e subjetivação da atualidade? Como temos apresentado argumentações que deem conta do atualismo pedagógico na cibercultura?

A revisão da literatura é uma boa opção para apreendermos as contextualizações, caminhos e trajetórias da pesquisa acadêmica sobre

questões/problemas e suposições concernentes ao objeto de estudo de uma investigação em Ciências Sociais e, em específico, na Educação.

Por certo, a investigação científica e a produção/criação de novos conhecimentos não podem passar ao largo da discussão e do debate coletivo da comunidade científica. Pois, toda nova investigação aponta caminhos e descaminhos, permite territorializações e desterritorializações das temáticas pesquisadas, o que nos permite, em meio ao processo de produção/criação dos conhecimentos, atestar ou contestar as contribuições precedentes e encontrar fissuras e pistas que permitam o avanço para mais uma etapa investigativa das problemáticas de uma pesquisa.

Decorre disto, que a

Proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas. (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 27)

Quando nos propusemos a realizar uma aproximação ao que seria uma **ontologia do presente**, uma ontologia de nós mesmos e do modo de formação e subjetivação no espaço e tempo na cibercultura tivemos que, inevitavelmente, olhar para trás e entender o que as investigações precedentes estavam dizendo sobre esta a problemática da pesquisa e como poderíamos contextualizá-las em nossa investigação científica.

Este olhar em direção às investigações científicas nos trouxe dados e pistas relevantes e interessantíssimas, apontando que, na pesquisa em Ciências Sociais, em relação ao sentido de formação e a subjetivação na cibercultura são (1) diversos os caminhos (teóricos e metodológicos) em que as pesquisas tem se encaminhado nos últimos cinco anos; (2) que há uma diversidade de influências filosóficas, sociológicas e pedagógicas para a discussão e fundamentação das pesquisas nas áreas de Filosofia da Educação e da Comunicação ; (3) e que é relevante o objeto desta investigação diante do pequeno enfoque investigativo acerca da problemática da pesquisa.

Diante destes fatores, elegemos para a revisão da literatura da pesquisa, documentos dos últimos cinco anos (2007–2011<sup>16</sup>) em algumas Bases de Dados, a partir de pesquisa realizada no Portal de Periódicos da Capes<sup>17</sup>, que serão o suporte para tecermos um diálogo com as investigações da comunidade científica, a saber, o SciELO<sup>18</sup>, o Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>19</sup>, o Banco de Teses da Capes<sup>20</sup> e a ANPEd<sup>21</sup>, em especial os Grupos de Trabalho (GTs) 16 – Comunicação e Educação – e o 17 – Filosofia da Educação.

Em um primeiro momento da pesquisa, no Portal de Periódicos da Capes, fizemos uma busca mais generalizada pelo étimo *formation* e obtivemos cerca de 103.247 mil resultados de documentos que mencionam esta palavra. Observamos que este resultado era abrangente demais e que nele incidia informações que se distanciavam do objeto de pesquisa em questão. Nestas condições, entendemos ser inviável, desviarmos deste caminho investigativo, a fim de obtermos uma averiguação delimitada dos dados da revisão da literatura.

Passamos então a filtrar a pesquisa selecionando e buscando Bases de Dados que pudessem oferecer resultados mais coerentes com a temática da pesquisa.

No SciELO, optamos por pesquisar, na opção assuntos, termos que se relacionassem com a questão/problema da pesquisa e que pudessem apresentar resultados possíveis de contextualização. Enfocamos a pesquisa a partir das palavras **formação, formação continuada, cibercultura, formação humana, educação online, formação na cibercultura**. Partindo da palavra mais ampla na pesquisa, a saber, o étimo **formação**, detectamos que quanto mais delimitávamos a pesquisa menor eram as ocorrências de artigos relacionados à temática da investigação (veja tabela 1).

---

<sup>16</sup> - Os dados referentes à 2012 não estavam disponíveis na época em que realizamos a revisão da literatura.

<sup>17</sup> - Portal de Periódico da Capes (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>).

<sup>18</sup> - SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) (<http://www.scielo.br/>).

<sup>19</sup> - A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br/>).

<sup>20</sup> - Banco de Teses da Capes (<http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>).

<sup>21</sup> A ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (<http://www.anped.org.br>).

PALAVRAS PESQUISADAS	RESULTADOS
FORMAÇÃO	1020
FORMAÇÃO CONTINUADA	16
CIBERCULTURA	7
FORMAÇÃO HUMANA	5
EDUCAÇÃO ONLINE	2
FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA	0

Tabela1 – Resultados de pesquisa do SciELO

Utilizamos esta mesma metodologia para encontrar resultados de pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Os resultados confirmaram as suspeitas anteriores de que quanto mais nos aproximávamos da questão/problema da pesquisa menores eram os resultados de acerca de Dissertações e teses concernentes à temática a ser investigada. Na tentativa de obter alguma outra base de informação relevante, optamos por distinguir a pesquisa entre teses de doutorado e dissertações de mestrado, além de acrescentar a palavra **subjativação** aos termos pesquisados, a fim de tentar se aproximar de uma resposta de busca satisfatória. Contudo, quanto mais nos aproximávamos da temática da pesquisa menores eram os resultado obtidos. Em específico, com a busca pelo tema principal da problemática da pesquisa, a saber, **formação na cibercultura**, no BDTD os resultados foram nulos (veja tabela 2).

PALAVRAS PESQUISADAS	RESULTADOS		
	DISSERTAÇÕES MESTRADO	TESES DOUTORADO	TOTAL
FORMAÇÃO	500	363	966
FORMAÇÃO CONTINUADA	89	13	118
SUBJETIVAÇÃO	10	6	21
CIBERCULTURA	33	7	10
EDUCAÇÃO ONLINE	7	2	9
FORMAÇÃO HUMANA	7	1	8
FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA	0	0	0

Tabela 2 – Resultados de Pesquisa do BDTD

Resultados similares obtivemos na pesquisa no Banco de Teses da Capes. Nesta base de dados tivemos oportunidade de refinar, ainda mais, a busca por documentos, uma vez que oferece uma pesquisa mais detalhada com opção, por exemplo, de busca por teses de doutorado e dissertações de mestrado a partir do ano de produção. Contudo, obtivemos resultados das produções realizadas, apenas, nos anos de 2007 à 2010, não sendo possível a pesquisa no ano de 2011. Os resultados foram os seguintes (veja tabela 3).

PALAVRAS PESQUISADAS	RESULTADOS			
	ANO	DISSERTAÇÕES MESTRADO	TESES DOUTORADO	TOTAL
FORMAÇÃO	2007	1325	3778	5103
	2008	1447	4214	5661
	2009	1492	4421	5913
	2010	1652	4590	6242
FORMAÇÃO HUMANA	2007	183	508	691
	2008	172	574	746
	2009	195	572	767
	2010	254	579	833
FORMAÇÃO CONTINUADA	2007	145	517	662
	2008	172	598	770
	2009	189	572	761
	2010	188	661	849
SUBJETIVAÇÃO	2007	160	460	620
	2008	157	477	634
	2009	172	514	686
	2010	213	521	734
EDUCAÇÃO ONLINE	2007	08	18	26
	2008	06	28	34
	2009	06	35	41
	2010	12	48	60
CIBERCULTURA	2007	04	51	55
	2008	08	47	55
	2009	08	28	36
	2010	05	35	40
FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA	2007	0	08	08
	2008	2	09	11
	2009	02	13	15
	2010	02	09	11

Tabela 3 – Resultados de Pesquisa do Banco de Teses da Capes

Fica evidente, nesta pesquisa no Banco de Teses da Capes, que há inúmeras pesquisas que têm em seu escopo informações sobre formação. Contudo, uma análise mais aprofundada dos dados encontrados apontam para a ínfima quantidade de pesquisas que versam sobre a questão da **formação na cibercultura**, como mostra a tabela 3 em que temos uma média de 1,5 dissertações de mestrado e 9,75 teses de doutorados, ao longo de quatro anos. Dos resultados obtidos e relacionados ao tema **formação na cibercultura** encontramos cinco dissertações de Mestrado (Willian Roberto DIAS, 2007; Maria Estela de OLIVEIRA, 2008; Heloisa Prates PEREIRA, 2008; Gutenberg Barbosa BATISTA JUNIOR, 2009; Lygia Socorro Sousa FERREIRA, 2009) e nenhuma tese de doutorado que pudesse ter uma relação mínima com a questão problema da pesquisa.

Todavia, é importante mencionar que ter encontrado cinco dissertações que se aproximassem de nosso objeto de estudo não quer dizer que estas pesquisas poderão dar suporte à nossa investigação. Pois como já mencionamos, há uma variedade enorme de metodologias, embasamentos teórico-conceituais e temáticas que escapam da questão problema de nossa pesquisa.

Diante dos resultados obtidos nas pesquisas de dados anteriores, passamos então à pesquisa junto à ANPEd.

No banco de dados optamos em pesquisar documentos dos últimos cinco anos (2007-2011) em dois grupos de trabalhos (GTs), que poderiam apresentar resultados concernentes à questão problema da pesquisa: o GT 16 – Comunicação e Educação e o GT 17 – Filosofia da Educação.

Neste banco de dados, ao contrário dos resultados precedentes, obtivemos resultados um pouco mais satisfatórios, apesar de se manterem as características já mencionadas, a saber, a diversidade teórico-metodológica, a diversidade de fundamentação teórica e a falta de relevância para a questão problema da pesquisa.

No GT 16 foram 104 os trabalhos apresentados e publicados entre os anos de 2007 e 2011, sendo que apenas 12 trabalhos apresentavam alguma relação com a temática de nossa pesquisa e, destes, apenas 07 discutem questões relevantes à pesquisa. No GT 17 encontramos um número menor de publicações ao longo dos 5 anos, 68 publicações, em que obtivemos 13 trabalhos que apresentavam alguma aproximação com a questão problema da pesquisa e, novamente, apenas 05

publicação trazem questões que podem resultar em um diálogo concernente à nossa pesquisa (veja tabela 4).

PALAVRAS PESQUISADAS	RESULTADOS			
	ANO	TRABALHOS PUBLICADOS	TRABALHOS RELACIONADOS	TRABALHOS SELECIONADOS
GT 16 COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO	2007	20	03	02
	2008	25	03	01
	2009	22	01	01
	2010	15	01	01
	2011	22	04	02
	<b>TOTAL</b>	<b>104</b>	<b>12</b>	<b>07</b>
GT 17 FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	2007	18	04	0
	2008	11	01	0
	2009	12	01	0
	2010	12	04	02
	2011	15	03	03
	<b>TOTAL</b>	<b>68</b>	<b>13</b>	<b>05</b>

Tabela 4 – Resultados de Pesquisa da ANPEd

Estes resultados foram mais animadores trazendo à tona pesquisas importantes, apesar da diversidade de orientações, para conhecermos as mais atuais discussões sobre os dois campos de pesquisa na ANPEd.

Do GT16 – Comunicação e Educação - selecionamos algumas pesquisas relevantes que farão parte da dialogicidade desta investigação científica (PESCE, 2007, 2008 e 2009; LAPA, 2007; SABBATINI, 2011; LARA; QUARTIERO, 2011; MARGARITES; SPEROTTO, 2011), por apontarem caminhos investigativos interessantes e conceituações que poderão auxiliar nossa investigação.

Já o GT 17 – Filosofia da Educação nos trouxe uma variada reflexão filosófica sobre a questão da formação a que Ourique (2010) apontou como duas linhas distintas de reflexão acerca da questão da formação e racionalidade ocidentais, a saber,

representadas pelas metáforas do **Professor Prometeu** e do **Professor Hércules**<sup>22</sup>, orientação dual na pesquisa do GT17, que irá se repetir nos trabalhos produzidos a partir de 2010.

Todavia, dos 13 trabalhos que apontavam para a discussão da questão da formação no GT 17, selecionamos apenas 5 pesquisas que serão utilizadas para aquilatar a questão problema da pesquisa (OURIQUE 2010; VALLE; BOHADANA, 2010; SILVA, 2011; PAGNI, 2011; VALLE, 2011) por explorarem aspectos filosóficos da formação que merecem a atenção. Dentre os trabalhos selecionados o texto de Valle e Bohadana (2010) será o que trará significados novos à pesquisa, uma vez que as autoras fazem uma aguda crítica à educação a distância, o que nos abrirá precedentes para averiguarmos os caminhos enveredados pela pesquisa para que não caiamos em abismos interpretativos como os apontados pelas autoras.

Por ora, cabe mencionar, que a escassez de resultados da pesquisa científica pudessem auxiliar esta pesquisa fez-nos buscar outras fontes de resultados, alguns, inclusive, anteriores à 2007, como a tese de doutorado da Dr<sup>a</sup>. Edmea de Oliveira Santos - Educação Online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente (2005); a tese de doutorado da Dr<sup>a</sup>. Adriana Rocha Bruno – Aprendizagens do Educador: estratégias para a construção de uma didática online (2007); a dissertação de mestrado da Mestre Érica Aparecida de Sá - Formação de Professores e Construção de Subjetividades: o espaço escolar e o tornar-se educador.

Também, optamos por buscar dados em outras fontes de informações como os cadernos de resumos do 10<sup>o</sup> Encontro de Pesquisa da Região Sudeste - Anpedinha<sup>23</sup>; as publicações digitais de 2009 - A cibercultura e seu espelho: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa, organizado por Eugênio Trivinho e Edilson Cazeloto - e 2010 - A cibercultura em transformação: poder, liberdade e sociabilidade em tempos de compartilhamento, nomadismo e mutação de direitos, organizado por Eugênio Trivinho e Angela Pintor dos Reis<sup>24</sup>; o programa Salto Para o Futuro<sup>25</sup>, que em 2011 apresentou a série,

---

<sup>22</sup> - No próximo item deste capítulo explicaremos estas duas metáforas. Por ora é necessário entender que a primeira metáfora remete a questão da recuperação da concepção formativa da modernidade e a segunda à compreensão da formação como o encontro com o já pensado para aceitar ou romper com a concepção formativa precedente.

<sup>23</sup> - Anpedinha (<http://www.fe.ufri.br/anpedinha2011/>).

<sup>24</sup> - Associação Brasileira de Cibercultura (<http://abciber.org/index1024.html>).

<sup>25</sup> - TV Escola ([http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=693:salto-para-o-futuro-serie-cibercultura-o-que-muda-na-educacao&catid=71:destaque](http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=693:salto-para-o-futuro-serie-cibercultura-o-que-muda-na-educacao&catid=71:destaque)).

Cibercultura: o que muda na Educação, em que foram produzidos livros, vídeos e entrevistas com pesquisadores nacionais e internacionais, além de sites de pesquisadores como o de Nelson Pretto<sup>26</sup>, Alex Primo<sup>27</sup> e André Lemos<sup>28</sup>.



## 1.2.2 Passos metodológicos na pesquisa

Método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, na maneira como olhamos as coisas do mundo.

Bernardete Gatti

Discutir os aspectos que fundamentam o sentido de formação e de subjetivação em uma cultura não é tarefa isenta de dificuldades e circunstâncias inibidoras de uma visão lúcida de um objeto de estudo. Mais torrencial torna-se o objeto de estudo quando o mesmo é parte integrante do torvelinho de transformações sociais e culturais irreversíveis, a saber, a mudança da era industrial para a era pós-industrial. É neste cenário que se encontra um dos principais temas de investigação da atualidade: como e para que educar na sociedade atual?

Desde as considerações nietzscheanas sobre a *Morte de Deus* e a sua crítica radical a todo o edifício de verdade da modernidade, pensadores como Heidegger, Adorno, Horkheimer, Derrida, Bachelard, Khun, Pooper, Guatarri, Deleuze, Foucault, Lyotard, Rorty e mais recentemente, Habermas, Morin, Lipovetsky, Larrosa, entre outros, puderam constatar que havia uma mudança de orientação na dinâmica processual da sociedade: o mundo que até então era regido por proposições conceituais ordenadoras, agora começa a ser regido por uma multiplicidade de ideias, narrativas, discursos e proposições que facultam à realidade a condição de instabilidade e efemeridade das condições de produção do conhecimento.

No mundo da lógica cartesiana, as evidências e as certezas claras e distintas

---

<sup>26</sup> - (<https://blog.ufba.br/nlpretto/>)

<sup>27</sup> - (<http://www.interney.net/blogs/alexprimo/>).

<sup>28</sup> - (<http://andrelemos.info/>).

ditariam a maioria do homem iluminista bem como a consequente liberdade de pensar como uma ação que faculta sua existência, o desvendamento da natureza e o progresso social. Todavia, esta certeza inabalável em uma razão pura e absoluta será alvo de crítica por ser oriunda de uma analítica da verdade inauguradora do absolutismo da verdade iluminista, sendo o alvo da crítica de pensadores posteriores a este momento cultural, como descerrou Nietzsche: “[...] De onde retiro o conceito de pensar? Por que acredito em causa e efeito? O que me dá o direito de falar de um Eu, e até mesmo de um Eu como causa, e por fim de um Eu como causa de pensamentos?” (NIETZSCHE, 1992, p.22).

Em a Dialética do Esclarecimento, Adorno e Horkheimer apontarão como o Iluminismo, enquanto proposição de libertação do homem por meio da razão pura, tornar-se-ia a mais ambiciosa vaidade humana de ordenação e universalização do conhecimento e de constituição de um poder e saber que cristalizariam qualquer possibilidade de transformação da realidade. A este respeito dirão:

O Deus criador e o espírito ordenador são iguais entre si enquanto senhores da natureza. No homem, o seu ser feito à imagem de Deus consiste na sua soberania sobre o que existe, no comando. O mito passa a ser iluminação e a natureza, mera objetividade. O preço que os homens pagam pela multiplicação do seu poder é a sua alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O iluminismo se relaciona com as coisas assim como o ditador se relaciona com os homens. Ele os conhece, na medida em que os pode manipular. O homem de ciência conhece as coisas, na medida em que as pode produzir. É assim que o em-si das coisas vem a ser para-ele. (ADORNO, 1999, p. 24)

O que se constata com estas críticas é que a lógica e o sentido de formação moderna promoverão o desvendamento do Eu e da natureza tendo como última meta a reificação do sujeito moderno em favor de uma relação lógica de abstração e absolutização da subjetividade e de uma relação utilitarista-instrumental das técnicas da sociedade industrial que culminará, como apontará Adorno, na lógica da indústria cultural da atualidade, ou ainda, na lógica do pós-industrial no nosso espaço e tempo. Ou seja, o homem moderno, com um discurso de desmascaramento das ideologias dominantes, objeto de uma razão pura esclarecida e reprodutivista, tornar-se-ia refém

de sua própria criação: a verdade, objeto de sua razão, elevada à condição de conceito absoluto, de ideologia, demarcando o iluminismo como um discurso mais de manutenção do poder e da verdade.

Diante deste breve apontamento, sobre as condições de produção e de estabelecimento do conhecimento moderno, objetiva-se, fulcrado em uma **analítica do presente**, promover uma análise dos discursos dos sujeitos da pesquisa para encontrarmos pistas que nos auxiliem a entender qual é o sentido de formação na cibercultura e como acontece a subjetivação do sujeito adulto, na atualidade. Pretendemos perceber as possíveis similaridades, diferenças e repetições no interdiscurso dos sujeitos da pesquisa que possibilitem encontramos fissuras, entrecruzamentos enunciativos, novas bordas que ampliem o sentido de formação da modernidade e indiquem a novas possibilidades para a formação e a subjetivação humana, novas possibilidades educativas capazes de

[...] Gerar novos ambientes de aprendizagem, em que o ser humano fosse compreendido em sua multidimensionalidade como um ser indiviso em sua totalidade, com seus diferentes estilos de aprendizagem e suas distintas formas de resolver problemas. Um ambiente que levasse em consideração as diversas dimensões do fenômeno educativo, seus aspectos físico, biológico, mental, psicológico, cultural e social. (MORAES, 1997, p. 17)

Um sentido formativo que “[...] reconhecesse a interdependência existente entre os processos de pensamento e de construção do conhecimento e o ambiente geral [...]” (MORAES, 1997, p. 17) e que seja capaz de contextualizar os saberes acumulados, as técnicas e a realidade natural. Ou seja, um sentido de formação que possibilite ultrapassar a lógica utilitarista-instrumental da modernidade em favor de uma formação que desenvolva habilidades e competências nos sujeitos para reconhecerem as dinamicidade e amplitudes das transformações provocadas pelos processos sociais e culturais na vida cotidiana e nos meios de ampliação cultura, como o é a educação.

De posse das questões: “o que é este presente no qual estamos imersos? Qual

é esta a minha atualidade? Qual é a concepção de formação desta atualidade?”, poder-se-á suspeitar que em um tempo em que a tônica é a velocidade das transformações nos mais diferentes âmbitos da vida social, em que a complexidade é uma característica básica dos conhecimentos e estruturas da sociedade e que as “mudanças nos processos tecnológicos provocam transformações na economia, nas relações com o saber, nas relações de poder, nas relações entre os sujeitos” (BONILLA, 2009, p. 23), cabe ao pesquisador em Ciências Sociais, buscar apreender novos sentidos formativos nesta sociedade informacional que tem como principal característica uma estrutura em redes que proporciona uma “[...] organização social em que a geração, o processamento e a transmissão de informação tornem-se as fontes fundamentais de produtividade e poder.” (BONILLA, 2009, p. 23).



Ora, o que se delineaia diante desta realidade sócio-histórica, a saber, a cibercultura, é o estabelecimento de alterações significativas no tocante à relação do si-mesmo do homem com o saber, a técnica e suas relações. Se na modernidade o homem esteve reificado pelo saber e técnica a partir de uma relação utilitarista-instrumental com as máquinas, agora estabelecer-se-á um “imbricamento” da relação entre homem-máquina, que possibilita “[...] compreender que as máquinas surgem a partir do mesmo processo social que constitui o humano. Não existe, portanto, a tradicional separação entre técnica, cultura e sociedade, que vigorava até pouco tempo” (PRETTO, 2000, p. 162).

Desta maneira, o que se apresenta na atualidade é uma brutal transformação e resignificação das condições de produção/criação do conhecimento, das relações sociais do homem mediadas pela técnica, projeto último desta realidade sócio-histórica.

Mas e a Educação? Como os processos educativos têm assimilado este sentido formativo, esta nova maneira de organizar, pensar e construir conhecimentos na sociedade atual? Como os pesquisadores têm compreendido a questão do sentido de formação e da subjetivação do sujeito adulto na cibercultura?

Estes questionamentos apontam em direção a uma busca epistemológica para se compreender quais as teorias do conhecimento e da aprendizagem correspondem aos princípios e aos critérios presentes nas teorias selecionadas para a investigação

e que possam apresentar contribuições satisfatórias para a fundamentação da questão problema da pesquisa. Como aponta Bonilla,



Os referenciais da escola atual estão embasados na racionalidade que surgiu com a Escrita, a qual tem como base o princípio da formação científica, a existência de um conhecimento 'verdadeiro' que deve ser transmitido ao aluno, sendo o professor o detentor e controlador dessa verdade. Assim como não conseguiu abranger a racionalidade própria da oralidade, uma racionalidade que acompanha o ser humano ao longo de toda a vida, em todas as sociedades, esse modelo de escola também não consegue abranger a complexidade do mundo atual e incorporar as novas formas de organização, pensamento e construção do conhecimento que estão emergindo com as TIC. (BONILLA, 2009, p. 33)

Neste sentido, mesmo estando em pleno vigor os avanços das condições de estruturação de um novo sentido formativo, na cibercultura, por que os processos pedagógicos continuam se mantendo modernos, centrados na lógica de transmissão/assimilação de técnicas e conteúdos?

O que se percebe é que a escola se mantém firme no propósito de ter uma relação "utilitarista-instrumental" com as tecnologias de educação. De nada adianta inúmeras pesquisas educacionais apontando para as características de um novo sentido formativo na cibercultura se, no processo de ensino e aprendizagem, prevalecer a lógica da transmissão de conteúdos sem que abra às

Condições de trabalhar com a diferença enquanto elemento fundante do processo humano. [...] De nada adianta pensar em preparar para o futuro como sendo uma preparação para o mercado, preparar para o futuro, se essa preparação continuar centrada no ensinamento e no aprendizado de técnicas para o simples uso das tecnologias, entendidas ainda como ligadas à lógica utilitarista-instrumental. (PRETTO, 2000, p. 172).

Pensar a escola sem estar imersa nas condições de produção de conhecimentos da cibercultura é entendê-la esvaziada de possibilidades, presa a um

reducionismo pedagógico que a esvazia “[...] de suas características fundamentais e a educação continua como está, só que com novos e avançados recursos tecnológicos” (PRETTO apud BONILLA, 2009, p. 37).



Diante desta paradoxal situação que se encontra a educação, pesquisas nesta área têm destacado os pontos nevrálgicos da implementação de políticas públicas de educação que levem às escolas equipamentos tecnológicos atuais e diversificados enquanto os professores e a escola continuarem compreendendo a aprendizagem e o conhecimento em uma perspectiva transmissiva, fragmentada e estática.

Educar, na atualidade, sem se levar em conta os processos de construção de conhecimentos desenvolvidos integralmente é desprezar os avanços e transformações da cibercultura que são um “[...] conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY 1999, p. 17), o novo meio de comunicação, interconexão, interação e produção de conhecimentos em rede, da atualidade.

Deste modo, buscar compreender como os sujeitos da pesquisa compreendem o sentido de formação e a subjetivação do sujeito adulto diante das inúmeras possibilidades e recursos da cibercultura é tarefa imprescindível para a investigação científica na educação, especialmente, se estes sujeitos são pesquisadores e referências nesta área e, portanto, co-formadores de professores.

Ora, imerso na cibercultura, todo sujeito, em algum momento de sua vida, terá a possibilidade de usufruir dos recursos tecnológicos em sua prática cotidiana no meio social ou educacional. Assim, é imprescindível que pesquisas apontem para a importância de os ambientes escolares entenderem os benefícios da cibercultura e de uma didática online para formação dos sujeitos. Pois como aponta Bruno,

A didática online abarca os processos de formação das relações humanas em ambientes digitais que são co-construídas por meio das relações didáticas, ou seja, relações entre os sujeitos (ou atores) sociais envolvidos no processo educativo: educador e educando. Estas relações decorrem de processos interativos e dialéticos, alicerçados no que podemos chamar de comunicação didática ou [...],

interação comunicativa. [Assim] [...] falar de aprendizagem em ambientes de aprendizagem online significa pensar no sujeito aprendiz, que neste caso é, em sua maioria, o adulto. Mas como se dá a aprendizagem deste sujeito? Ela é um processo de transformação pela experiência que resulta na construção do conhecimento que, para David Kolb, decorre da “transação entre o conhecimento pessoal e conhecimento social [...]”. (BRUNO, 2009, p. 101).



Neste sentido é que se justifica o referencial teórico da pesquisa que está afeito à questão/problema desta investigação científica.

Como já foi delimitada no item anterior, a parca quantidade de resultados de pesquisa específica apontou a necessidade de uma fundamentação teórica em autores consagrados pela tradição filosófica e por pesquisadores da área da cibercultura.

Portanto, pode-se compreender o referencial teórico da pesquisa a partir de 2 enfoques: (1) os filósofos que darão suporte reflexivo e crítico à questão/problema da pesquisa (Friedrich NIETZSCHE, Michel FOUCAULT, Gilles DELEUZE); (2) os pesquisadores da cibercultura que darão o suporte teórico para compreendermos algumas questões que envolvem o fenômeno tecnológico em tempos de cultura digital (Pierre LÉVY; André LEMOS, Lucia SANTAELLA, Fernando, GONZÁLEZ REY, Maria Cândida MORAES, Edméa SANTOS, Adriana Rocha BRUNO, dentre outros);

A análise dos dados da pesquisa para a compreensão do objeto da investigação será objetivada a partir da abordagem genealógica (Nietzsche), articulada à Análise do Discurso (Foucault). O que se pretende, com este viés metodológico, é fazer, uma análise do presente, uma análise dos enunciados do discurso, presentes nos dados resultantes das entrevistas abertas, realizadas com os sujeitos da pesquisa, acerca do que os pesquisadores compreendem sobre o sentido de formação e subjetivação na cibercultura.

A abordagem genealógica articulada à análise do discurso não são comuns na pesquisa educacional. Contudo, entendemos que este será um caminho interessante, novo e viável para a análise dos dados da pesquisa uma vez que permitirá os entrecruzamentos dos enunciados, a fim de obtermos possíveis unidades de sentido

enunciativos do discurso, que ampliem a discussão sobre o objeto da pesquisa.

O termo *Genealogia* não é um neologismo nietzscheano. Do ponto de vista etmológico Genealogia tem origem no étimo

"gen", ou "gene", que juntamente com o sufixo "logia" (estudo, conhecimento), compõe o termo "genealogia", designa, modernamente, os cromossomos nos quais se localizam os fatores hereditários, a herança dos antepassados na espécie, que determina (geneticamente) a formação da geração atual ou de um indivíduo. Em sua origem grega, o termo "genealogia" pode ser associado ao radical "geneá", que designa "gênero", "espécie" ou, mais propriamente, "geração" e "família"; e ao radical "génos", que designa "nascimento", "origem". Da composição desses radicais com o sufixo "logia" tem-se o significado do termo "genealogia" na língua grega, que é "linhagem", "descendência" ou, mais especificamente, o estudo dos progenitores e ascendentes de um indivíduo ou família. (PASCHOAL, 2012, p. 2).

Utilizado a partir do século XVII, pelos genealogistas alemães, “no sentido de busca de herança dos antepassados, de conhecimento sobre a origem [a gênese] daquele que ainda vive” (PASCHOAL, 2012, p. 3), da linhagem dos antepassados que constituem o tronco de uma família. Mas será, contudo, Nietzsche, o primeiro a utilizá-lo na filosofia, mantendo seu sentido original e somando a este a ideia de pesquisa, investigação.

A genealogia consiste, portanto, “[...] em traçar a gênese de certo valor, e isto por sua vez, consiste em pensar quais forças estão agindo sobre certos valores.” (MORUZZI; ABRAMOWICZ, 2011, p. 171). Ou seja,

Desenvolver uma genealogia significa compor as múltiplas forças, vozes e olhares que construíram determinados saberes; trata-se de investigar e analisar quem teve o poder de falar sobre determinados saberes. Nietzsche principia esta concepção teórico-metodológica ao introduzir o conceito de valor nas ciências humanas. (MORUZZI; ABRAMOWICZ, 2011, p. 172).

Foucault irá beber na fonte nietzscheana e entenderá que, para Nietzsche, traçar a gênese de determinado valor não é a busca pela origem (*Ursprung*)<sup>29</sup> do valor

<sup>29</sup> - Encontraremos o emprego da palavra “origem” em várias obras de Nietzsche. Contudo, será a partir de *Humano, Demasiado Humano* e depois em *Genealogia da Moral*, texto mais significativo por apresentar a metodologia genealógica e por expressar com contundência o uso e o jogo entre os termos, que o filósofo iniciará um debate sobre dois empregos deste étimo: o emprego do termo origem ora como *Ursprung* (origem, gênese do valor moral) e a alternância deste termo como *Herkunft*

como compreenderiam alguns de seus predecessores genealogistas. Mas, que “a essa ostentação à busca pela origem, é necessário se opor, com um bom método histórico, que preste atenção — ‘[...] a pequenez meticulosa e inconfessável dessas fabricações, dessas invenções” (MORUZZI; ABRAMOWICZ, 2011, p. 174) e este método é a genealogia:



Fazer genealogia dos valores, da moral, do ascetismo, do conhecimento não será, portanto, partir em busca da ‘origem’, negligenciando como inacessíveis todos os episódios da história; será ao contrário, se demorar nas meticulosidades e nos acasos dos começos; prestar uma atenção escrupulosa à sua derrisória maldade; esperar vê-los surgir, máscaras enfim retiradas, com o rosto do outro; não ter pudor de procurá-las lá onde elas estão, escavando os *basfond*<sup>30</sup>; deixar-lhes o tempo elevar-se no labirinto onde nenhuma verdade manteve jamais sob sua guarda. O [filósofo] genealogista precisa da história para conjurar a quimera da origem, um pouco como o bom filósofo precisa do médico para conjurar a sombra da alma. É preciso saber reconhecer os acontecimentos da história, seus abalos, suas surpresas, as vacilantes vitórias, as derrotas mal digeridas que dão conta dos atavismos e das hereditariedades; da mesma forma que é preciso saber diagnosticar as doenças do corpo, os estados de fraqueza e de energia, suas rachaduras e suas resistências para avaliar o que é um discurso filosófico. A história, com suas intensidades, seus desfalecimentos, seus furores secretos, suas grandes agitações febris como suas sínopes, é o próprio corpo do devir. [...] (FOUCAULT, 1979, p. 19).

Decorre desta consideração que, ao contrário de tentarmos buscar os conhecimentos nas origens (Ursprung) de incontáveis e infindáveis idealizações em que só encontramos relações de causa e efeito, conhecimentos lineares, uma

---

(entendido como **proveniência**) ou *Entstehung* (entendido como **emergência**). Nos dois últimos casos, temos uma relação direta com o que Nietzsche entende por história ou sentido histórico (*Wirkliche Historie*) que é mais bem compreendido como história efetiva. Como Foucault aponta em seu texto, *Nietzsche, Genealogia e História*, entender a origem como **proveniência** é entender a história como proveniente de um corpo em que “se encontra o estigma dos acontecimentos passados do mesmo modo que dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros” (FOUCAULT, 1979, p. 22). Por outro lado entender o termo origem como **emergência**, como ponto de surgimento, é entendê-la como advindo de um estado de forças “[...]um combate frente a circunstâncias adversas[...]” (Ibid.). Estas noções nietzscheanas são fundamentais para a compreensão do método genealógico uma vez que “Nietzsche quer deixar claro [...] com a utilização diferenciada dos termos ‘Ursprung’ e ‘herkunft’, é que suas pesquisas, a partir de Humano, Demasiado Humano, são de outra ordem em relação às demais pesquisas sobre a moral; que ali se estabelece algo novo em relação a uma busca que sempre esbarrou nas malhas da metafísica, diga-se, da própria moral” (PASCHOAL, 2000, p. 15). Nietzsche, ao rejeitar a pesquisa da “origem” como “Ursprung”, estará rejeitando “os postulados de ‘essência’, ‘identidade’, ‘coisa em si’ etc., e, ao tomar a ‘verdade’ de algo como sintoma de uma interpretação, quer chegar não à ‘origem’, mas ao ‘distanciamento’, ‘desemaranhamento’ do jogo de forças que se encontra na proveniência ([Herkunft]) de algo, mostrando que onde se via ‘sacralidade’ há um começo ‘baixo’, ‘impuro” (Ibid.).

<sup>30</sup> - Basfonde, em uma tradução livre, quer dizer bairros mais miseráveis de uma cidade. Fonte: <<http://www.infopedia.pt/frances-portugues/bas-fond>>.

necessidade universalista temos que analisar e documentar o discurso na história efetiva (*Wirkliche Historie*), no sentido histórico, no enunciado enquanto acontecimento.



Ou seja, a genealogia, neste sentido,

[...] Seria, pois, relativamente ao projeto de uma inserção dos saberes na hierarquia do poder próprio da ciência, uma espécie de empreendimento para dessujeitar os saberes históricos e torná-los livres, isto é, capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico unitário, formal e científico. A reativação dos saberes “menores” talvez dissesse Deleuze – contra a hierarquização científica do conhecimento e seus efeitos de poder intrínsecos, esse é o projeto dessas genealogias em desordem e picadinhas. (FOUCAULT, 1999b, p. 15-16 apud MORUZZI; ABRAMOWICZ, 2011, p. 175).

O que temos aqui é que a Análise do Discurso de Foucault é uma metodologia que tem como pressuposto teórico-metodológico a genealogia de Nietzsche. Neste sentido, a Análise do Discurso é um método que

[...] Busca mapear e levantar os dados, e depois traçar as gêneses, como método que busca encontrar as gerações de determinados temas/assuntos. Escavar e depois compreender as proveniências e seus efeitos, sendo que estas levam em conta os saberes não antes articulados, [mas] como fora dito, os saberes marginalizados por um certo tipo de conhecimento considerado verdadeiro. (MORUZZI; ABRAMOWICZ, 2011, p. 176).

Nesta perspectiva metodológica, **o sujeito** é constituído pelas e nas **práticas sociais**, sejam elas **discursivas** (o que é dito pelo sujeito) ou **não discursivas** (os discursos institucionais) no interior de **formações discursivas**, em função de grandes **procedimentos de sujeição e exclusão do discurso**<sup>31</sup>, por meio de relações de

---

<sup>31</sup> - Foucault (2006), na célebre aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970, apresentou os pressupostos metodológicos de sua Análise do Discurso e, neste texto, aponta para os **procedimentos de sujeição e exclusão do discurso**, dividindo-os em procedimentos exteriores e interiores. Aos primeiros estão relacionados os princípios de interdição que se subdividem “três grandes sistemas de exclusão que atingem o discurso, a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 19). Aos segundos, estão relacionados os princípios de limitação do discurso [...] que funcionam, sobretudo, a título de classificação, de ordenação, de distribuição, como se tratasse, desta vez, de submeter outra dimensão do discurso: a do acontecimento e do acaso” (Ibid., p. 21), que se subdividem em: o comentário, o autor, a disciplina. Há, também, um terceiro grupo de procedimentos que permitem o controle do discurso. São os procedimentos das condições de funcionamento do discurso que “trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles. Rarefação, desta vez, dos sujeitos que falam;

poder e saber, de tensões de forças em um descontínuo jogo caótico. Neste sentido, “o sujeito é, pois, fruto das práticas sociais que se dão também por meio das práticas discursivas. E, portanto, são nessas práticas, discursivas ou não, que a genealogia atua.” (MORUZZI; ABRAMOWICZ, 2011, p. 176)



Foucault (1986, 2006), portanto, propõe que a Análise do Discurso é um procedimento metodológico que visa captar o enunciado nas relações históricas e nas práticas concretas que estão vivas no discurso. Isso significa suspeitarmos dos procedimentos de sujeição e exclusão do discurso e de recusarmos as interpretações universalistas, absolutistas, unívocas e a famigerada busca pelo sentido único e essencial das coisas, **a vontade de verdade**, em favor de enunciados rasos, de superfície, acontecimentos. É preciso ficar a nível da existência, das **práticas discursivas**, das **coisas ditas** para que, trabalhando, arduamente sobre o discurso possamos deixar irromper o “**mais**” que se encontra velado no dito, no discurso. É, portanto, ir em busca de possíveis **Unidades Enunciativas do Discurso** que possam definir um conjunto de condições de existência. Para o filósofo, o que há no chão que pisamos são os **enunciados** e as **múltiplas relações enunciativas** do discurso que existem à margem das estruturas monolíticas e permanentes de constituição da realidade. Pois o discurso

[...] Não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; [...] analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] Não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 1986, p. 56 apud FISCHER, 2001, p. 199).

---

ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo.” (Ibid., p. 36-37). Será neste terceiro grupo de procedimentos que se situam o que Foucault chamou de **sociedades de discurso** “cuja função é conservar ou produzir discursos, mas para fazê-lo circular em um espaço fechado” (Ibid., p. 39), bem como os **rituais da palavra** (a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam: gestos, comportamentos, circunstâncias, etc.), os **grupos doutrinários** (religiões, políticas, filosofias) as **apropriações sociais** (as instituições sociais como a educação). Estes para Foucault são os grandes procedimentos de sujeição e exclusão do discurso.

Enfim, analisar e descrever um **enunciado** é entendê-lo como acontecimento, como algo que emerge em certo tempo e lugar, permitindo contextualizar os diversos discursos em uma certa unidade enunciativa, pelo fato de pertecerem a uma formação discursiva.



Portanto, escolher o abordagem genealógica articulado com a Análise do Discurso para analisar os resultados da pesquisa em Educação é propor um modo de análise que observe a descontinuidade, os acasos, os acontecimentos, as experiências, os intempestivos, a fim de se investigar os ditos e os não ditos no discurso, fazendo emergir o enunciado, os saberes ocultos e soterrados nas relações de poder e os motivos pelos quais alguns discursos emergem e outros desaparecem na prática social. Esta posição, nos proporciona conhecer a relação de forças presente nos discursos, nos possibilitando compreender as condições de emergência, as transformações e as apropriações daquilo que é dito.

Assim, entendemos que esta pode ser uma proposta viável e possível de análise, por meio da Genealogia articulada à Análise do Discurso, para encontrarmos alguma matriz de sentido, alguma **Unidade Enunciativa do Discurso** possível na tensão de forças e descontinuidades enunciativas dos discursos da pesquisa de campo.

Mas, vale lembrar que, além da clareza na explicação e exposição do método de análise (uma preocupação também cara à Foucault), a discussão metodológica “merece ser reconhecida como elemento vital na produção de conhecimento e deve ser entendida mais amplamente do que a simples descrição operativa de procedimentos que é solicitado nos projetos das agências de fomento” (FERREIRA NETO, 2008, p. 541), envolvendo aspectos conceituais, éticos e políticos.

Outro aspecto que temos que salientar é quanto à dimensão estratégica e tática da pesquisa (FERREIRA NETO 2008). Ora, utilizar certa metodologia de análise não requer do pesquisador a reprodução exegética dos pressupostos teóricos a que um determinado autor utilizou para analisar seu espaço e tempo, “reificando o campo problemático onde sua obra foi produzida e fazendo uma aplicação direta sobre um campo problemático atual.” (FERREIRA NETO, 2008, p. 542). Mais do que isto,

Trata-se de utilizar ferramentas conceituais do autor referido dentro do campo problemático que se investiga, mesmo que seja ao custo de certa “infidelidade” ao autor utilizado. Importa “precisamente utilizá-lo, deformá-lo, fazê-lo ranger, gritar (FOUCAULT, 1979, p. 143). (FERREIRA NETO, 2008, p. 542)

Assim, para além de ser uma revisão da literatura, a pesquisa genealógica é o enfrentamento do problema da pesquisa por meio da utilização de conceitos e autores a serviço da busca adequada de uma matriz de sentido de um problema, “núcleo de força de uma investigação.” (FERREIRA NETO, 2008, p. 542).

Estas prerrogativas da pesquisa são importantes para alertarmos que a Análise do Discurso, aqui proposta, foi fundamentada pelos princípios analíticos da pesquisa genealógica.

Ou ainda, como entendia Foucault, os materiais (livros, textos, artigos, entrevistas, entre outros) de uma pesquisa são instrumentos discursivos portadores de materialidade própria, com potencialidade de produzir efeitos que ultrapassem a mera intencionalidade do autor. Podem contribuir para a formação de uma opinião pública democrática, podem se conectar com movimentos políticos, sociais e culturais potencializando as ações, podem “dar o máximo de oportunidades à multiplicidade, ao encontro, ao impossível, ao imprevisível” (FOUCAULT, 2006, p. 99 apud FERREIRA NETO, 2008, p. 544).

Neste sentido, a Pesquisa Genealógica articulada à Análise do Discurso, pode ser entendida como a produção de um trabalho autoral e “de uma experiência em que o sujeito e o objeto se formam e transformam um em relação ao outro e em função do outro [...], pois o sujeito é constituído na imanência de um campo de conhecimento.” (FOUCAULT, 2004, p. 237 apud FERREIRA NETO, 2008, p. 543) que, em nosso caso, é a Educação.

Produzir uma pesquisa genealógica no campo da Filosofia da Educação é partir em busca pelo reconhecimento da gênese (*Entstehung* ou *Herkunft*) dos acontecimentos na história, posicionando-se para além da busca da origem (*Ursprung*) metafísica de um problema histórico, próprio do modelo da racionalidade moderna, afeita à lógica cartesiana, que transfigurado com as máscaras da universalidade, domina e implode qualquer possibilidade de transformação,

multiplicidade e singularidade do acontecimento na história. Ou seja, o que se pretende com esta metodologia é entender a educação e a cibercultura como acontecimento, como devir na história efetiva (*Wirkliche Historie*). Pois, a história efetiva faz ressurgir o acontecimento no que ele pode ter de único e agudo” (FOUCAULT, 1979, p. 28).



O acontecimento é, portanto, uma relação de forças, um entrecruzamento de ideias, posicionamentos e atitudes, presentes nas práticas sociais dos sujeitos, que se territorializam e desterritorializam, incessantemente. Estas forças que se chocam e se conjugam, próprias do jogo da história efetiva, não obedecem nem a uma destinação sobrenatural, nem a uma mecânica natural. Mas são oriundas do acaso, da luta na história efetiva. Pois, “o mundo da história ‘efetiva’ conhece apenas um único reino, onde não há nem providência, nem causa final, mas somente ‘as mãos de ferro da necessidade que sacode o copo de dados do acaso’.” (FOUCAULT, 1979, p. 28).

Deste modo, a pesquisa estará focada em uma analítica dos enunciados do discurso, a partir de miríades enunciativas presentes na pesquisa de campo que se entrecruzando, territorializando e se desterritorializando propiciarão encontrarmos pistas que apontem para uma possível unidade enunciativa do discurso, apontando-nos caminhos acerca da problemática da pesquisa.

Dito isto, o que pretendemos nos próximos capítulos é (1) produzir uma análise crítica acerca das bases conceituais em que se estabeleceu a formação na modernidade; (2) apresentar os resultados da análise dos dados da pesquisa.

## 2 A LIBERDADE LIBERTADA E A SUBJETIVAÇÃO DO SUJEITO MODERNO

Assim ele vai, corre, procura. O que? Certamente esse homem, [...] esse solitário dotado de uma imaginação ativa, sempre viajando através do *grande deserto de homens*, tem um objetivo mais elevado do que o de um simples *flâneur*, um objetivo mais geral, diverso do prazer efêmero da circunstância. Ele busca esse algo, ao qual se permitirá chamar de Modernidade; pois não me ocorre melhor palavra para exprimir a ideia em questão. Trata-se, para ele, de tirar da moda o que esta pode conter de poético no histórico, de extrair o eterno do transitório.

Charles Baudelaire

A questão da formação é uma das prerrogativas e questionamentos essenciais que nasceriam no momento em que o próprio espírito filosófico desabrochava das entranhas do homem grego, a partir do século VI a.C..

Por este motivo é que podemos dizer de uma articulação entre a filosofia e a educação que marcaria a origem do conceito grego de *Paidéia*, entendido como “a busca do sentido de uma teoria consciente da educação e do agir do homem em sociedade” (NUNES, 2000, p. 61).

Destes tempos remotos em diante, o homem não pararia de pensar e produzir teorias da educação, a fim de “justificar uma ordem entre as práticas educacionais e as finalidades expressas e esperadas para a educação” (NUNES, 2000, p. 61).

Neste sentido, podemos entender que o traço fundamental da educação, na *paidéia grega clássica*, seria a ética e a política, uma “[...] manifestação do esforço constante da *poiésis*<sup>32</sup> e do pensamento (*logos*), visando se constituir em uma expansão normativa da forma idiossincrática do ser do homem” (NUNES, 2000, p. 61).

<sup>32</sup> - *Poiésis*, pode ser entendido como o sentido de “produtivo ou criativo, enquanto diferente de prático” (ABBAGNANO, 1998, p.772) como preconizava Aristóteles em sua *Ética a Nicômaco* (ARISTÓTELES, 2006, P. 131-132). *Poésis*, assim entendida, é a “expressão racional da prática e da capacidade humana de agir segundo determinados fins, consubstanciando-se na *episteme*, e ambas condensam o que seria *Paidéia*. Ou seja, a ação que seja distinta da ação moral e que tenha uma condição produtiva/criativa. Todavia, podemos entender *poiésis*, e é o que nos interessa nesta discussão, como a primeira acepção de Nietzsche sobre a concepção de arte como trágica em que é um querer-artista, uma “[...] estética da criação [...] [que] só pode colocar-se como afirmativa em relação com forças ativas, com uma vida ativa. [Pois] a afirmação é o produto de um pensamento que supões uma vida ativa como sua condição e o que lhe é concomitante. [...] a atividade dessa vida que serve de estimulante para a

Todavia, prevaleceria, no período antropológico da Grécia Clássica e avançaria no tempo e espaço para a *humanitas romana*, uma educação sob o signo da formação ética em que era atributo da educação o “empreendimento ético-formativo, [o] processo de autoconstituição do sujeito como pessoa ética” (SEVERINO, 2006, p. 623), para que este sujeito pudesse agir, de acordo com o bem, na *pólis* grega ou *civita romana*. A perspectiva política, portanto, ficaria condicionada à ética, “à qualidade e à intensidade do aprimoramento da postura e das ações morais das pessoas individuais” (SEVERINO, 2006, p. 623), uma vez que a boa qualidade da *pólis* dependeria da boa qualidade da vida individual de seus cidadãos.

Com a virada epistemológica moderna, séculos XVII e XVIII, há uma nova maneira de se compreender a questão da formação, uma vez que há uma

[...] Redução da filosofia à teoria do conhecimento [...] um pensamento voltado para a necessidade de explicar o conhecimento e/ou fundamentá-lo [...], tentando montar modelos do que chama “relação sujeito-objeto”, [...] a relação *par excellence* entre entidade que conhece e o que é conhecido (GHIRALDELLI JUNIOR, 2000, p. 12).

Esta forma de pensar e investigar a realidade trará impactos profundos na educação, por entender como formação (*Bildung*) uma educação prática e moral em que “o aspecto que recebe maior ênfase na formação humana, é aquele da formação política, a formação do cidadão, entendida esta à luz de seus pressupostos antropológicos do racionalismo naturalista” (SEVERINO, 2006, p. 626), a fim de que o sujeito moderno esclarecido possa se educar para ser livre e emancipado do despotismo político, da ignorância e da miséria por se situar, ante a *Bildung Moderna*, emancipado e membro da sociedade. Agora, a política prevaleceria sobre a ética.

Ora, com base nestas informações é que poderemos entender os pressupostos que encadearão as reflexões críticas deste capítulo.

Principiando nossos questionamentos sobre a questão da formação, partiremos de duas questões que tecerão estas discussões: o que é liberdade e

---

afirmação contida na própria “obra-de-arte”, a vontade de potência do artista enquanto tal” (DELEUZE, 1976, p. 48) que é o fruto da realização na experiência do devir, do acontecimento como vontade de potência ativa. Pois é o reflexo do encontro do pensamento com o outro fora de si que produz a singularidade na multiplicidade, ao contrário do sempre idêntico, sempre estável da ordem e verdades das lógicas socrático-platônica e cartesiana.

emancipação na formação moderna? Quais os princípios de fundamentação das culturas, da cibercultura e da formação do sujeito decorrentes da modernidade?



Para tecer uma reflexão crítica a estes questionamentos, no primeiro momento discutiremos a relação entre teoria e prática na formação moderna, a partir de uma fábula do sujeito moderno, um conto sobre a formação, que nos apontará pistas sobre o engodo formativo da modernidade.

Em um segundo momento, passaremos a discutir a questão da liberdade moderna e a formação da consciência de si do sujeito moderno, tentando apreender qual a herança que temos, na atualidade, dos princípios formativos da modernidade.

Finalmente, encerraremos este capítulo discutindo os princípios de fundamentação da cultura, da cibercultura e da formação do sujeito na atualidade, decorrentes do processo formativo da modernidade.

Passemos, então às considerações críticas sobre a formação na modernidade nos itens a seguir.

## **2.1 Teoria e prática na formação e a fábula do sujeito moderno**

O combate é de todas as coisas pai, de todas rei, e uns ele revelou deuses, outros, homens; de uns fez escravos, de outros livres.

Heráclito

O grande desafio da humanidade é o da liberdade. Em seu nome os homens criaram toda a sorte de saberes e conhecimentos, povos inteiros se degladiaram na conquista de impérios e imensidões culturais desapareceram com a pujança de uma ideia de liberdade sobre a outra. Hoje, continuamos esta desventura humana na tentativa de compreendermos o que é liberdade e como podemos utilizá-la em nossas vidas cotidianas. Mas por certo, ainda há muito a compreender....

Do ponto de vista etimológico, a questão da liberdade pode ser compreendida como:

Estado de pessoa livre e isenta de restrição externa ou coação física ou moral; condição do ser que não vive em cativeiro; condição da pessoa não sujeita a escravidão ou servidão; independência, autonomia; ousadia; permissão; imunidade, (1) regalias, franquias, imunidades, privilégios concedidos aos cidadãos pela constituição do país ou de que goza um país, uma divisão dele, uma instituição etc. (2) familiaridade importuna; atrevimento, confiança: tomar liberdade com alguém. (MINI DICIONÁRIO, 1994, p. 619)

De outro modo, uma análise mais minuciosa deste étimo nos leva a apreender a questão da liberdade através de três dimensões semânticas para a palavra liberdade:

[...] Liberdade como autodeterminação ou autocausalidade, segundo a qual liberdade é ausência de condições de limites; [...] Liberdade como necessidade, que se baseia no mesmo conceito da precedente, a autodeterminação, mas atribuindo-a à totalidade a que o homem pertence (Mundo, Substância e Estado); [...] Liberdade como possibilidade ou escolha, segundo a qual a Liberdade é limitada e condicionada, isto é, finita [...]. (ABBAGNANO, 1998, p. 605-606)

Diante destas *significações* da palavra liberdade, vou propor uma digressão, que possa elucidar nosso entendimento sobre a questão da liberdade, um conto, uma fábula do sujeito, um sujeito entendido como constituído no modo de liberdade moderna, uma breve narrativa de uma história conhecida da razão que projetou no sujeito uma *má consciência*, que atravessaria gerações, se perpetuando como lógica *identitária, consciência de si, ficção de linguagem ou história da libertação humana*. Um conto que “como todos os contos, não pretende ser verdadeiro, mas não renuncia a produzir efeitos de sentido.” (LARROSA, 2005, p. 81). E, finalmente, um conto que, de certo modo, relata sobre aquilo que somos, o que nos tornamos enquanto resultado de um modelo de subjetividade, de ações políticas, de valores éticos e morais, de uma estética da existência que nos conformaram como *sujeito moderno par excellence*.



Nosso conto<sup>33</sup> tem como protagonista um sujeito moderno e se passa no cotidiano da sociedade de informação e comunicação, no século XXI, um momento exagerado, diverso, veloz e diverso demais e, por isto, de intensa ressignificação dos modelos de produção do conhecimento e de subjetivação humana. Mas, ainda marcado por uma insólita fronteira entre teoria e prática. Uma relação dicotômica assentada na “noção de uma teoria e de uma prática como ‘processo de totalização’ [...] uma vez que a prática pode se tornar uma aplicação da teoria, ou o contrário, com a finalidade de inspiração e criação de uma nova teoria” (CLARETO; OLIVEIRA, 2010, p. 71).

Neste espaço e tempo de incessantes mudanças e avassaladoras informações vive Fernanda<sup>34</sup>, uma daquelas lutadoras que tanto dignificam as sociedades.

Mulher, brasileira, altiva, corajosa e virtuosa, daquelas de encheriam os olhos de Balzac, fazendo-o não negar a atenção.

Fernanda é professora íntegra e extremamente dedicada à profissão. Aprendera com os pais os princípios da moral e dos bons costumes, e da educação trazia marcada na memória a constante de que sua liberdade e autonomia requereriam tornar-se “alguém consciente de seus pensamentos e responsável pelos seus atos” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2000, p. 11). Suas ações, marcadas pelo jogo de valores das dicotomias de seu tempo e espaço, apontavam na direção da excelência e da ação virtuosa de acordo com o bem e a verdade: “um certo modo de subjetividade, uma certa maneira de nomear o sentido ou o não-sentido daquilo que nos passa, uma certa forma de vida, uma certa ética e uma certa estética da existência” (LARROSA, 2005, p. 81).

Em sua profissão, como professora, ainda gostaria de ministrar uma aula memorável, inesquecível, de tal forma sedutora que seus alunos pudessem sempre da mesma falar: a verdadeira aula de um *mestre*. Sabe que para mover-se em direção a esta aula verdadeira, fruto de uma vontade de verdade pedagógica, a este impulso

---

<sup>33</sup> - Estou adaptando e ampliando o conto proposto por Celso Antunes em seu livro: *Relações interpessoais e auto-estima: a sala de aula como um espaço do crescimento integral*. (ver referências).

<sup>34</sup> - Optei por manter o nome Fernanda do conto de Celso Antunes. Mas aqui caberia todos as denominações que podem nomear os cidadãos do nosso espaço e tempo que são compreendidos pela alcunha de josés, marias, augustos, joanas, entre outros, e Fernanda.

de atingir o ápice da totalização, necessita de maior paixão pelo que faz e por quem faz, mas sabe também que rapidamente evolui o saber sobre o processamento da aprendizagem e, por isso, compreende que é essencial estudar muito, estudar sempre. (ANTUNES, 2003).



Nesta necessidade de aprimoramento e *totalização*, mergulha nos estudos e busca a subjetivação ideal, conhecendo a verdade clara e distinta sobre seu pensamento, as coisas e o mundo à sua volta. Sabe que o caminho para atingir a *verdade* é através do conhecimento teórico, “única forma de saber legítimo, [que] trouxe a noção de conhecimento como aquisição de uma ‘verdade’ suprema” (CLARETO; OLIVEIRA, 2010, p. 70). Para sair de sua condição autoculpável, sua minoridade, necessita ser autônoma e livre, atingindo sua *maioridade* e servindo-se do sua própria razão sem a ajuda de outro, pois sabe que “não depende de nada exterior, que se [apoiará] nos seus próprios pés, que se dá a si mesmo sua própria lei, seu próprio fundamento” (LARROSA, 2005, p. 83). Pois o bom sujeito é aquele que “[...] tem valor de servir-te de seu próprio entendimento!” (KANT apud LARROSA, 2005, p. 83). Sabe também, que “a liberdade é a autonomia da vontade, a autonomia da razão prática, isso é, a capacidade de o homem individual ou coletivamente, dar para si mesmo sua própria lei e obedecê-la” (LARROSA, 2005, p. 87) por escutar a voz de sua razão, na sua interioridade.

Diante desta *certeza evidente*, desta *verdade clara e distinta* sobre sua condição de liberdade, de sua condição de sujeito político, ético e estético, Fernanda passará a exercitar suas paixões, sua vontade de verdade:

Pesquisa, estuda, debate, consulta, experimenta. Envolva-se no domínio de teorias pedagógicas; aprende quesitos sobre competências e procedimentos para desenvolvê-las; discute práticas motivacionais; constrói novas estratégias de comunicação; e ‘devora’ tudo o que é publicado sobre aprendizagem, competências, inteligências múltiplas, criatividade e novas maneiras de ensinar. (ANTUNES, 2003, p. 07-08)

Agora Fernanda está preparada para ministrar uma boa aula, uma *aula verdadeira*. Compreende como ninguém sua condição de *maioridade* e sabe distinguir

como ninguém a teoria da prática, o sujeito do objeto, o corpo da alma, o individual do social, por ser um *sujeito epistemológico* que vive o *espírito do tempo*. Conseguiu atingir a maturidade intelectual necessária à sua libertação, o que não imaginava ter antes da empreitada árdua de subjetivação a que se propôs. Havia se tornado uma *especialista!* Uma especialista em educação, uma cientista social, e conseguia entender a dicotomia existente entre teoria e prática e o resultado maior de tal distinção: “o mundo das formas, dos objetos que se dão a conhecer de um lado e os sujeitos cognoscentes de outro” (CLARETO; OLIVEIRA, 2010, p. 71).

Pensou, então: agora, estou livre, emancipada e pronta para conhecer e significar o mundo e a educação.

No cotidiano da sala de aula, Fernanda passaria a aplicar tudo que conhecera. Com uma *consciência do si* e com conhecimentos e imagens suficientes que desvendariam a Natureza, o Homem, a Razão e a História<sup>35</sup>, pensou ter consolidado um *poder totalizante* que a permitiria implementar seu projeto maior: ministrar uma aula *verdadeira*, a aula de um verdadeiro *mestre*.

Retomando as teorias e as imagens do real, a protagonista de nosso conto teria *saber* e *poder* suficientes para transformar o processo de ensino e aprendizagem e a prática docente. Pois tornou-se

Maior de idade, por fim [fez-se dona] de seu próprio destino, por fim encarrega-se reflexivamente de sua própria história, por fim faz-se [dona] de seu próprio passado e de seu próprio futuro; por fim põe-se de pé como sujeito e não aceita agora nenhum destino dado. (LARROSA, 2005, p. 86).

Vai ao encontro de sua missão salvadora. Na escola, pela primeira vez, teria condições de aplicar toda a sabedoria de especialista que lhe tinha custado tanto conseguir. O encontro com os alunos é caloroso, avassalador, revigorante. Mas seus

---

<sup>35</sup> - Utilizei as palavras Natureza, Homem, Razão e História em letras maiúsculas acompanhando o que propôs Larrosa (2005, p. 86) e para marcar a questão de estes serem conceitos totalizantes, absolutos propostos pela lógica iluminista.

*conhecimentos, seu poder e sua vontade de verdade* não diziam muito àquelas pessoas.

A virulência que tratavam todas as *imagens, distinções e totalizações* que lhe custaram tão caro para modelar sua *consciência e liberdade*, nada significavam à geração que estava à sua frente.

*Que vão às favas* estes alunos, pensou Fernanda, minha *emancipação* está garantida!

Mas Fernanda sendo uma autêntica *mulher moderna*, não poderia se abalar diante de alguns problemas. Afinal, aprendera a ser *alguém consciente de seus pensamentos e responsável pelos seus atos*; um *eu* identitário constituído pelas experiências psicológicas; uma *pessoa* afeita à consciência moral que compreendia o certo e o errado, distinguia o bem do mal; uma *cidadã* que conseguia ajuizar os direitos e deveres da vida em comunidade; e, finalmente, um *sujeito epistemológico* capaz de ajuizar e distinguir o verdadeiro do falso (GHIRALDELLI JUNIOR, 2000). Fernanda, portanto, tornara-se a “detentora da linguagem e do pensamento conceitual” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2000, p. 23) havia atingido a condição máxima de *liberdade* como *mulher moderna*, “a forma de consciência mais universal” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2000, p. 23): a *consciência de si*, “ser [dona] de si mesmo, ser [a própria dona], ser propriamente [dona] ou, simplesmente, ser propriamente” (LARROSA, 2005, p. 104).

Ora, de que adianta todo este *saber e poder* se o que mais quero não consigo fazer? indagou Fernanda a si mesma.

Com este pensamento acompanhou-lhe um segundo, daqueles pensamentos comuns que sempre escutara em seu curso de formação continuada e que nunca havia dado importância, mas que, neste instante, instalou-se em seu pensamento feito uma música virulenta que toca repetidamente à mente: a teoria não funciona na prática.

Fernanda ficou horas a fio escutando esta música maldita e lembrando-se de que

[...] Esse persistente esforço, essa cotidiana luta, implica em resultados ainda insatisfatórios. [Entendeu] que evoluiu muito, [sentiu-se] mais segura nos projetos que desenvolve, participa agora com bem mais solidez nas discussões sobre grandes professoras e linhas epistemológicas divergentes, participa ativamente de seminários e congressos, mas [descobriu] que *ainda parece faltar alguma coisa* e a distância entre a aula que ministra e a que gostaria de por ela ser lembrada ainda permanece. (ANTUNES, 2003, p. 07-08)

Mas Fernanda aprendera sobre outra coisa, também importante, a esperança e volta à escola. No espaço escolar suas ações eram tidas como satisfatórias: professora estudiosa, competente, ética, entre outras qualidades. Mas os alunos que estavam ao seu redor continuavam indiferentes, mudos para a “boa nova” que trazia para sala de aula e quando se manifestavam, a única coisa que escutava era a “voz grave do poder que se ouve, reproduzida em suas frágeis cordas vocais” (GALLO, 2010, p. 59).

Fernanda pode perceber, por um instante, que as teorias e mais teorias que procurou explicar, e que, também, explicam determinadas práticas, apenas forneciam subsídios para embasar sua prática docente no dia a dia da escola (GALLO, 2010). Pois tais teorias, não lhe ensinavam a dar voz aos seus alunos, vítimas de professores, escolas e uma sociedade de *totalizações, massificações e segmentações* dos saberes.

Neste momento, Fernanda, sentada embaixo de uma frondosa árvore, no pátio da escola, vendo as crianças correndo e brincando, reexaminando-se, mais uma vez, fazendo o que aprendera em sua especialização, olhou para sua interioridade na busca de uma certeza evidente, uma verdade infalível sobre o que acontecera com ela. Lembrou-se de quando era criança, de quando estudava, de sua professora, da escola que estudava, de suas amigas, de seus sonhos e pode perceber que as coisas estavam diferentes.

A escola havia se transformado, tinha mais salas, computadores, novos livros; ela, também, era outra pessoa (inclusive muito diferente do que era sua professora) havia estudado mais, conhecia os avanços da técnica, conhecia seus direitos e

deveres políticos, agia pautada nos princípios éticos e morais, enfim, fazia parte de um mundo ordenado, igualitário, identitário que a tornava uma pessoa boa, uma professora verdadeira; e as crianças, não diferentes, eram mais espertas, sabiam mais coisas, viam mais televisão, usavam mais computadores, brigavam mais, questionavam mais....

Decepcionada, Fernanda não entendia o que acontecera depois de tanto esforço e dedicação. Então, o que estaria acontecendo? Pensou. O que iria fazer de agora em diante? Como realizar a aula de seu sonhos, a verdadeira aula de um verdadeiro mestre?

E neste instante, abriu-se em sua mente, que se compreendia absoluta, uma fissura, efetivou-se uma dobra que a levaria a outros questionamentos mais profundos, diria, filosóficos: Que é educar? Como é educar? Para que educar? Que formação é necessária para que eu possa educar na atualidade, em espaços e tempos de cibercultura?

## 2.2 A liberdade e a consciência de si moderna

De uma vez por todas, não quero saber muitas coisas. – A sabedoria também traz consigo os limites do conhecimento.

Nietzsche

Analisando o nosso conto, podemos perceber que a protagonista está imersa na fábula da subjetivação e liberdade moderna: o engodo da *formação da consciência de si*.

Naquela altura de sua viagem epistemológica de autoconsciência e de autoconservação, Fernanda pôde se perceber como várias de suas antigas professoras, que também passaram a usar os conhecimentos, as teorias que tanto significaram em sua vida como exercício de *totalizações*, de imposição de *poder*, como mera *repetição e reprodução* de saberes alheios.

Fernanda poderia ter entendido que a educação, com o discurso da liberdade, produz teorias e práticas totalizantes “na medida em que se fazem sempre pensando

para as crianças e não pensando *com* elas” (GALLO, 2010, p. 60). E este é o principal problema da questão da formação na atualidade: apostar em uma *subjetivação humana* pautada em uma filosofia da representação em um espaço e tempo de alteridade, multiplicidade, diversidade, *diferença*.

Para compreendermos melhor a questão da *subjetivação humana* é necessário retomarmos algumas questões que são fundamentais para a elucidação e distinção do que seja a *subjetividade* a partir das filosofias da representação e das filosofias da diferença.

Por certo, não é objeto desta investigação a produção de um tratado filosófico sobre esta questão tão cara e tão extensa na literatura filosófica e, atualmente, na literatura educacional. Mas o que pretendo é problematizá-la, a fim de criar um viés interpretativo (e não uma única interpretação) que dê conta de contextualizar a questão da *subjetivação humana* (1) na literatura filosófica da educação, (2) nos resultados obtidos na pesquisa de campo desta investigação, a fim de que possamos apreender o sentido de formação e o modo de subjetivação do adulto na cibercultura.

Para tanto, pretendemos traçar uma discussão acerca do tema da pesquisa e que poderá nos ajudar a compreender o porquê da decadente situação de subjetivação, oriunda dos esforços da protagonista do nosso conto (e que são os esforços e decepções de tantos profissionais da educação) que se tornaram vãos, diante da avassaladora velocidade em que se encontra o espaço e tempo da cibercultura.

Na tradição filosófica ocidental a questão das relações entre *teoria* e *prática* tem sido objeto de discussão das filosofias da representação mesmo que, sob o “viés idealista, em que a teoria ilumina a prática; ou num viés materialista, em que a prática determina a teoria; ou , ainda, numa perspectiva dialética, na qual há uma interação entre elas” (GALLO, 2010, p. 49).

Por outro lado, argumentar acerca da questão das relações entre *teoria* e *prática* aponta para uma possibilidade real de pesquisa no campo das Ciências Sociais, em específico na Educação, por se articular “de maneira visceral, com o tema da [formação e o] da formação de professores, [buscando compreender]: qual o papel

da teoria na formação do professor? Qual o papel das práticas profissionais na formação docente?” (CLARETO; OLIVEIRA, 2010, p. 67).

### O étimo teoria

Deriva do verbo grego *theorein*, que significa olhar, observar. O *theorós* era o observador que cada cidade enviava aos jogos públicos, ou mesmo ao oráculo, com a função exclusiva de observar. [...] A *theoria* constituía-se portanto, na ação dos *therói*, isso é, a observação. No âmbito de uma observação não mais física, mas mental, a *theoria* era compreendida como contemplação. Os filósofos gregos antigos falavam em *bios theoréticos*, com o sentido de “vida teórica”, “vida contemplativa”. (GALLO, 2010, p. 49-50)

Por outro lado, *prática*, era denominada pelos gregos como sendo o “‘prático’ aquilo que resulta da práxis, isto é, a efetivação de uma ação – por exemplo, uma transação, um negócio” (GALLO, 2010, p. 50). Neste contexto, todas as ações da vida cotidiana eram entendidas como oriundas de “coisas práticas” e dos assuntos humanos em geral. Decorre disto, que os universos da teoria e da prática não se misturavam no mundo grego, cabendo à teoria, a contemplação e o exame dos conhecimentos, enquanto que a prática relacionava-se aos problemas e costumes do cotidiano da vida grega. Mas é importante ressaltar que “um saber não excluía o outro, na medida em que não se contradiziam e, às vezes, eram tomados mesmo como complementares [...]” (GALLO, 2010, p. 50).

Contudo, Aristóteles (384-322 a.C.) (ARISTÓTELES, 2006) distinguiria e apontaria que além dos saberes teóricos e práticos, que faziam parte da contemplação e das ações da vida grega, ainda existiria uma terceira via para o conhecimento, o saber *poiético*, “um saber produtivo e criativo” (ABBAGNANO, 1998, p.772) que difere tanto da contemplação teórica quanto das ações práticas da humanidade: Pois, os saberes teóricos “tem por objetivo o conhecimento; [o prático] tem por objetivo a ação, especialmente a ação moral (que também para Aristóteles é a ação política); já [o poético] tem por objetivo a produção” (MORA apud GALLO, 2010, p. 50).

Por hora, e lembrando a trajetória da protagonista do nosso conto, é necessário entender que o saber teórico foi o fundamento da representação intelectual do mundo

real (prático) desde Platão até os dias atuais. Pois, como uma forma de contemplação da natureza, das coisas e dos homens, o saber teórico passaria a assumir a capacidade de representar conceitualmente, de produzir imagens do pensamento que justificasse toda a realidade da vida intelectual e cotidiana, fundamentando as principais correntes das filosofias da representação, gerando gigantescos sintomas no processo e na concepção de formação da modernidade.

Ora, quando questionamos as relações entre *teoria* e *prática* para a produção de conhecimentos na sociedade, estamos discutindo um dos temas mais profícuos e caros à história ocidental: a questão da *subjetividade* humana.

Mas o que é subjetividade? Este conceito sempre existiu na história da filosofia? Como se estabeleceu um modo de subjetivação do sujeito ao longo das sociedades? O que é ser sujeito?

Por *subjetividade* podemos compreender o termo indicador ou denominador para a época da história da filosofia que se convencionou chamar modernidade e que, em termos de conhecimento, é inaugurada pelo que se denominou a *virada epistemológica*, a redução da filosofia à epistemologia: “um pensamento voltado para a necessidade de explicar o conhecimento e/ou fundamentá-lo. Foi expresso pela necessidade de se criar modelos de relação entre o sujeito e o objeto, que seria a relação *par excellence* entre a entidade que conhece e o que é conhecido. É um modo de entender que a “natureza’ da subjetividade estaria referida à interioridade, à intimidade ou à idiossincrasia, uma forma-subjetividade que possui uma história e está inserida num contexto, como sendo natural e não variável” (MACHADO, 1999, p. 211).

O marco conceitual desta modalidade de pensamento é a filosofia de René Descartes (1596-1650) que, encontrando na filosofia platônica seus pilares, inaugurará uma virada epistemológica decisiva para o surgimento da modalidade do pensamento Iluminista: um pensamento filosófico e científico que selaria o destino da concepção de racionalidade articulada, necessariamente, ao paradigma da subjetividade moderna.

Deste momento em diante, *subjetividade* passará a ser compreendida como uma noção que terá uma relação necessária com uma série de outros conceitos, que,

conjugados, remeterão aos principais conceitos da modernidade: *Eu, consciência, consciência de si, autonomia, autoconservação e liberdade.*



Nesta perspectiva de pensamento, em que situa o próprio indivíduo, em sua natureza sensível e racional, os filósofos e pensadores irão buscar os fundamentos para as novas teorias científicas, embasadas em uma razão subjetiva, o que levou, tempos depois, Heidegger denominar a modernidade como a época marcada pela ciência, cuja base filosófica seria uma metafísica particular: a 'metafísica da subjetividade.

Neste novo paradigma subjetivista se instituiu uma nova maneira de investigação filosófica e científica que faria prevalecer a dicotomia entre teoria e prática (e poderíamos acentuar esta questão, lembrando o que foi dito em nosso conto sobre as dicotomias entre sujeito e objeto, consciência e mundo, corpo e alma, individual e social, singularidade e multiplicidade, efêmero e absoluto, etc) que percorreu o espaço e tempo da história da filosofia desde a Grécia Clássica e que, consolidado na modernidade, sustentaria “os modos de compreender o mundo e o humano: o mundo dos objetos ou das coisas [...] constituído em uma esfera ontológica distinta do mundo da racionalidade” (CLARETO; OLIVEIRA, 2010, p. 68). Pois, no cartesianismo a consciência é fruto de um mergulho às profundezas abissais da interioridade, em que o pensamento movimenta-se no sentido de um retorno ao âmago do *Eu*, da *Razão Pura* em uma franca oposição a toda experiência.

Ora o que se delineia no paradigma subjetivista moderno é que a *consciência* que se representa a si mesma, por ser um retorno à intimidade do pensar humano, já é, ela mesma, a interioridade em si. Ou seja, é a consciência [que] se apresenta como algo que é meu e interior (BICCA, 1997): a consciência de si.

Esta condição de subjetivação do sujeito moderno, enquanto *consciência de si*, será a questão *sui generis* para ascender o indivíduo de sua condição inferior e autculpável para a condição de sujeito moderno emancipado, livre e autônomo. É a oportunidade de o indivíduo moderno sair de sua condição de minoridade, o que no entendimento de Kant (1724-1804), é a única possibilidade de o indivíduo apossar-se

de si mesmo (*Sapere Audi*<sup>36</sup>) para efetivar sua condição ascética de autoconservação e de liberdade. Neste contexto, o

Esclarecimento [Aufklärung] significa a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável. A minoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro. É a si próprio que se deve atribuir essa minoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e de coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a tutela de outro. *Sapere aude!* Tenha a coragem de te servir de teu próprio entendimento, tal é portanto a divisa do Esclarecimento. (KANT, 1783/2011, p. 01)

A afirmação kantiana sobre a constituição do sujeito moderno através da condição de autocompreensão e a conseqüente maioria deste sujeito, nos apontam para algumas lacunas que podem ser ampliadas em nossa discussão: (1) que sujeito é este do qual se estamos falando?; (2) que tipo de liberdade se alavanca com esta nova postura do sujeito diante do paradigma subjetivista da modernidade?

Para desdobrarmos um pouco mais estas questões é necessário apreendermos a *significação* da palavra *sujeito*. Temos que nos remeter aos étimos latino *subjectum* e grego *hypokeimenon*. A categorização da palavra grega em linguagem e significação filosófica, todavia, é atribuída à Aristóteles que dará ao termo o *sentido* de “o que está na base ou por baixo, o que porta ou é suporte de, daí ser traduzido também por ‘substrato’ ou até por ‘substância.’” (BICCA, 1997, p. 146).

Portanto, desde sua gênese a palavra *sujeito* terá sua significação e sentido, com base em pressupostos lógico-linguísticos, o suporte dos “(...) enunciados, juízos e predicções”, [resultado de] uma subjetividade fixa, uma base estável, à qual se justapõe determinações, [e] perdura através da história da filosofia ocidental e só vem ser seriamente desafiada pela primeira vez com Hegel” (BICCA, 1997, p. 146). De outro modo, a garantia desta fixidez e constância identitária, na filosofia moderna, se

---

<sup>36</sup> - “Sapere aude é um lema latino que significa ‘ouse saber’ ou ‘atreva-se a saber’, por vezes traduzido como ‘tenha a coragem de usar o seu próprio entendimento’. O emprego mais conhecido da frase está no ensaio [*Resposta à pergunta: o que é o iluminismo?*] De Immanuel Kant. A utilização original parece estar na *Epistularum liber primus* de Horácio, livro 1, carta 2, verso 40: *Dimidium facti qui coepit habet: sapere aude* (‘Aquele que começou está na metade da obra: ouse saber!’)”. Ver: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Sapere\\_aude](http://pt.wikipedia.org/wiki/Sapere_aude).

dá pela função que o significado e sentido que o conceito de autoconservação desempenhou no estabelecimento do conceito de subjetividade (BICCA, 1997). Pois, somente na modernidade a filosofia pôde conceituar o sujeito a partir de uma filosofia subjetivista e identitária, tornando-se a autoconservação tema das investigações filosóficas em função da negação de dois aspectos de seu caráter regulativo:

[...] A autoconservação não é pensada como um processo naturalmente regulado, ou seja, não se reconhecem legalidades naturais como condição suficiente para um pensamento da autoconservação humanamente fundado; [...] o conceito de Deus, como fundamento teológico e metafísico da conservação, é tendencialmente afastado, dando lugar à noção de “homem” (BICCA, 1997, p. 147).

A autoconseqvação, portanto, passaria a ser compreendida e apresentada como atividade humana efetivada e realizada em função da responsabilidade e da racionalidade do sujeito moderno. Deste modo, é na condição de *maioridade* que o *sujeito*, o homem moderno, fazendo-se dono de seu próprio destino, se encarregaria, reflexivamente, de sua própria história, do seu próprio passado e futuro, não aceitando nenhum fundamento exterior, nenhuma garantia alheia, nenhum destino dado, mas apenas os desígnios da sua razão.

Portanto, não recusando o caráter regulativo da autoconservação, o Homem poderia afirmar sua *liberdade*, sua emancipação, como pressupostos filosóficos de bases sólidas e não naturalistas por ser produto de uma Razão Esclarecida que ditaria os caminhos do progresso na história.

Enfim, a *subjetividade* moderna, havia libertado o *sujeito*, de um lado, de qualquer tipo de tutela (liberdade negativa), uma vez que o indivíduo havia se tornado, heroicamente, valoroso, corajoso e esforçado e negara toda e qualquer influência de alteridade, multiplicidade, instabilidade, destotalização exteriores à razão pura idêntica, unitária, estável, totalizadora; e de outro lado, havia libertado o *sujeito* por lhe garantir a autonomia da vontade (liberdade positiva), da *vontade de verdade*, a autonomia da razão prática que possibilita que o homem individual ou coletivo seja capaz



De dar para si mesmo sua própria lei e obedecê-la [...] uma forma de autogoverno cuja não-arbitrariedade está garantida pela razão, isso é, que não emana da arbitrariedade de um sujeito singular, ou de uma vontade contingente, mas da vontade de um sujeito racional e, portanto, [...] universal. (LARROSA, 2005, p. 87).

Neste sentido, o paradigma da *subjetividade* daria ao *sujeito moderno* a possibilidade de alcançar sua autoconsciência e autodeterminação, que, agora, lhe garantiria a autoconservação, uma condição para afirmar-se na esfera da existência, a atividade manutenção de seu próprio ser. Pois tal *sujeito* “se converteu em um sujeito seguro e assegurado, dono de si” (LARROSA, 2005, p. 88), consciência de si, *Causa Sui, Sapere Audi*. Um sujeito idêntico a si mesmo, centro da identidade estável e inabalável, um universal indivisível projeto do paradigma subjetivista moderno.

Pois bem, voltando ao nosso conto, este foi o caminho de emancipação que Fernanda trilhou. Como já apontei, as sendas tenebrosas em que se aventurou a protagonista do nosso conto para realizar o seu projeto de formação continuada, seriam demarcadas pela perspectiva de subjetivação moderna que lhe imprimiria uma *má consciência*, fruto de um engodo promovido por uma lógica *identitária*, uma *ficção de linguagem*<sup>37</sup> ou, ainda, uma *história falaciosa de libertação humana*.

Ora, como indicam as pesquisas atuais em Filosofia, Filosofia da Educação e em Educação o paradigma subjetivista moderno e as filosofias da representação produziram as bases para a formação de um *sujeito* moderno

Que não é outra coisa senão outra ficção, ou outra fábula, ou outra fantasia configuradora de identidade, segundo a qual certos homens

---

<sup>37</sup> - Ficção de linguagem é uma noção nitzscheana que subverte a lógica identitária e totalitária do projeto ocidental preso à uma vontade de verdade que preconiza as condições subjetivas e os valores da sociedade ocidental. É uma noção que vai de encontro a toda avaliação sustentada pela ideia de verdade, de unidade, em favor de uma “multiplicidade subjacente de forças, a uma pluralidade de pulsões que se encontram, se chocam. Onde se acreditava ser o lugar da origem, do igual a si mesmo, do eterno, há o infinito desdobramento, a constante transformação, a proliferação de sentidos, a criação. Uma multiplicidade de forças em relação permanente de tensão, um embate plástico, dinâmico, resultante de resistências, isso é vida, ou melhor, isso é vontade de potência. Se onde há vida há uma batalha que se metamorfoseia, se transforma, tornando a configuração das forças que dominam, então toda ideia de unidade é fictícia” (MOSE, 2005, p. 36-37)

do ocidente têm constituído aquilo que são, o que sabem, o que podem e o que esperam. (LARROSA, 2005, p. 82).



Neste sentido, esta é uma marca indelével que carregamos em nosso corpo e alma, nós, educadores deste espaço e tempo de cibercultura, que nos tem custado caro pagar: ressignificar, reinventar, recriar as formas de subjetivação humana. Mas por isto, seremos apenas e sempre *sujeitos* modernos, conscientes de nossos pensamentos e responsáveis pelos nossos atos? Que outras possibilidades de subjetivação podemos criar diante da alteridade, da multiplicidade e diversidade da vida? Que sentido de formação e subjetivação poderemos entender na cibercultura?

Resta-nos ainda entendermos alguns aspectos culturais que fomentaram a lógica identitária moderna e como esta perspectiva nos lançou para o que estamos compreendendo como cibercultura.

## **2.3 Para além da liberdade moderna: culturas, cibercultura e subjetividade do sujeito adulto contemporâneo**

Depois da modernidade que controlou, manipulou e organizou o espaço físico, estamos diante de um processo de desmaterialização (pós-moderna) do mundo. [...] O ciberespaço é, então, um operador metasocial [...], um espaço pós-tribal, uma arena cultural criativa, um universo de pura informação.

Lemos

A evidência da importância da discussão da significação e do sentido da formação e da subjetivação na pesquisa em Educação, nas Ciências Sociais, é uma questão que emerge do próprio ato e dinâmica processual do fazer pedagógico na educação. Ou seja, quando nos situamos na condição existencial de educador e nos entendemos como *sujeito* que sofre e promove ações discursivas no processo formativo, inevitavelmente, ocorrerão a curiosidade e inquietação filosóficas de compreender como, neste processo pedagógico interativo e interventivo, ocorrerá a formação e subjetivação humana.

Contudo, esta problemática, necessita ser melhor compreendida, ao passo que a vida cotidiana, imersa no espaço e tempo da cibercultura, tem nos confrontado com impasses epistemológicos e psicológicos sem precedentes na história humana.

Neste cenário, quando tentamos entender o étimo cibercultura, inevitavelmente, somos encaminhados ao questionamento do que seja a cultura. Ou seja, quando falamos em cibercultura estamos falando em cultura ou estamos falando de uma outra cultura (a cibercultura) na própria cultura?

Buscando compreender este impasse, destacamos dois significados ao termo cultura:

No primeiro e mais antigo, significa a formação do homem, sua melhoria e seu refinamento. No segundo significado indica o produto dessa formação, ou seja, o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, que também costumam ser indicados pelo nome de civilização. (ABBAGNANO, 1998, p. 225).

Do ponto de vista antropológico, a discussão sobre a cultura remonta ao século V a. C., com Heródoto (485?-420 a. C.), “o pai da história”, que foi o fundador dos estudos dos sistemas culturais. Tempos mais tarde, como Heródoto, viajantes cronistas, administradores coloniais, missionários e militares também deixaram registros importantíssimos acerca da vida e dos costumes de outros povos ao longo do tempo. Contudo, será Montaigne (1533-1592) que analisando relatos e informações de viajantes, exploradores e um informante que viveu mais de dez anos nas terras descobertas por Colombo, que em seu célebre ensaio, *Dos Canibais*<sup>38</sup>, passará a relativizar a sua própria cultura, sugerindo que o relativismo, antes de ser um fato natural perante um mundo plural, consiste numa atitude epistemológica com fins a compreensão do outro.

O ceticismo de Montaigne contradiria, já no século XVI, uma das questões que seriam a tônica da sociedade moderna: o paradigma identitário iluminista que postularia a estabilidade e a predominância de um conjunto de ideias e representações desenvolvidas sob a inspiração do racionalismo científico e

---

<sup>38</sup> - O ensaio de Montaigne, *Dos Canibais*, faz parte coletânea de ensaios do filósofo publicado, no Brasil, na Coleção Os Pensadores. MONTAIGNE, Michel de. **Ensaaios**. Tradução: Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural, 2004. (Coleção Os Pensadores, 1).

portadoras de uma concepção universalista sobre o homem, a natureza e a cultura moderna (ROCHA; TOSTA, 2009).



Nesta concepção de realidade é que podemos compreender a passagem do primeiro para o segundo significado do étimo cultura, ocorrida no século XVIII com a Filosofia Iluminista, quando Kant (1724-1804) entenderá que “num ser racional, cultura é a capacidade de escolher seus fins em geral (e portanto de ser livre). Por isso só a cultura pode ser o fim último que a natureza tem condições de apresentar ao gênero humano.” (KANT apud ABBAGNANO, 1998, p. 225). Do mesmo modo, Hegel (1770-1831), algum tempo depois, entenderá a cultura como fim, ou seja, como produto da formação humana, ao dizer que “um povo faz progressos em si, tem seu desenvolvimento e seu crepúsculo. O que se encontra aqui, sobretudo, é a categoria da cultura, de sua exageração e de sua degeneração: para um povo, esta última é produto ou fonte de ruína.” (HEGEL apud ABBAGNANO, 1998, p. 225).

Esta categorização do étimo cultura como produto da formação é o que levou os iluministas a entenderem e pensarem a cultura, por muito tempo, como única, e universal. Ou seja, única porque referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade.

Deste modo, é correto afirmar que por privilegiar a cultura como sendo a expressão da unicidade, identidade e universalidade dos saberes, ou ainda, como um ideal de formação total e autêntica do homem, o Iluminismo corroborou ao ser humano um caminho de mão única, pautado em uma epistemologia monocultural. Neste paradigma cultural a formação era entendida como o resultado de um único caminho para se atingir as formas mais elevadas da Cultura, tendo por modelos as conquistas já realizadas pelos grupos sociais mais educados e, por isso, mais cultos (VEIGANETO, 2003).

Podemos visualizar, ainda, nesta afirmação a imagem do projeto filosófico socrático-platônico em que cultura adquire um caráter aristocrático/naturalista e, mais recentemente, o da filosofia do iluminismo moderno em que cultura adquire um caráter aristocrático/naturalista/enciclopedista que originou o que hoje conhecemos como especialização e que se apresenta como um dos maiores problemas da cultura contemporânea: “o de conciliar as exigências da especialização (inseparáveis do desenvolvimento maduro das atividades culturais) com a exigência de formação, total

ou, pelo menos, suficientemente equilibrada” (ABBAGNANO, 1998, p. 227), uma formação integral.



Neste sentido, como podemos falar em um único sentido de formação e subjetivação diante da diversidade cultural e suas expressões epistemológicas e psicológicas? Como podemos pensar em um único valor de verdade diante da desnaturalização dos fenômenos sociais, epistemológicos e linguísticos, próprios da pós-modernidade? Que formação será necessário para subjetivar o adulto na multiplicidade do devir na cibercultura? Quem é o sujeito do processo formativo?

Do ponto de vista etimológico, há certa variação acerca da *proveniência* e *emergência*<sup>39</sup> da expressão formação.

Por formação podemos entender a “ação ou efeito de formar ou formar-se[...]” (DICIONÁRIO AURÉLIO, 2012), ou, ainda o “modo por que uma coisa se forma.” (MODERNO DICIONÁRIO, 2009).

Todavia, ampliando o nosso olhar sobre o étimo formação, podemos compreendê-lo a partir de dois sentidos: (1) no sentido de uma expressão que decorre da palavra alemã *Bildung*; e (2)

No sentido específico que esta palavra assume em filosofia e em pedagogia, em relação com o termo alemão correspondente, [que] indica o processo de educação ou de civilização, que se expressa nas duas significações de *cultura*, entendida como educação e como sistema de valores simbólicos. (ABBAGNANO, 1998, p. 470).

Complementando e ampliando o significado do primeiro sentido do termo, temos que

A palavra alemã *Bildung* significa, genericamente, “cultura” e pode ser considerado o duplo germânico da palavra *Kultur*, de origem latina. Porém, *Bildung* remete a vários outros registros, em virtude, antes de

---

<sup>39</sup> - Estamos acompanhando a sugestão de Veiga-Neto que se distânciamos da busca pela origem da expressão, em favor da metodologia genealógica, proposta por Nietzsche, de buscar a proveniência e emergência da expressão (que no nosso caso é *formação*) na atualidade. Ver nota de rodapé 2 do texto: VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*. n. 23. maio-jun.-jul.-ago. 2003.

tudo, de seu riquíssimo campo semântico: *Bild*, imagem, *Einbildungskraft*, imaginação, *Ausbildung*, desenvolvimento, *Bildsamkeit*, flexibilidade ou plasticidade, *Vorbild*, modelo, *Nachbild*, cópia, e *Urbild*, arquétipo. (BERMAN apud SUAREZ, 2005, p. 193).



Contudo, salvo as diversas formas de registro da palavra *Bildung*, ficaremos com o seu sentido que mais se aproxima do nosso interesse que é a compreensão de “*Bildung* para falar no grau de “formação” de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte.” (BERMAN apud SUAREZ, 2005, p. 193). O termo alemão que designa formação, portanto, tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como processo educacional. Pois formação é o processo de humanização do homem, um ente que nasce inacabado, com imperfeições e que tem que se aprimorar a partir do cuidado de si mesmo, para atingir estágios superiores de humanidade. Neste contexto, o étimo formação ganha características de um “processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual do indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa [...]” (SEVERINO, 2006, p. 621), um sujeito.

Vale lembrar que, ao compreendermos formação neste viés interpretativo, podemos postular que a condição de humanização do sujeito moderno é a condição de situar-se em um estado de formação em que o verbo “formar” expressa um complexo conjunto de dimensões sígnicas, a saber, “informar, reformar, [...] conformar, deformar” (SEVERINO, 2006, p. 621) que promoverão a subjetivação do sujeito. Diante destes postulados temos um afastamento da ação formativa dos cognatos do étimo formação, por incompletude: “[...] construir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser.” (SEVERINO, 2006, p. 621).

Ser sujeito no processo formativo moderno é, portanto, situar-se em uma autêntica *Bildung*, em uma exemplar formação monocultural. É como, já apontamos, ser idêntico a si mesmo.

Ora, o que podemos perceber de imediato nesta análise é que estamos diante de uma significação abstrata da expressão formação e do sujeito. Isto fica claro quando entendemos que a palavra formação está contaminada por valores de uma determinada época, tempo, espaço e necessidades teórico/práticas de campos

semânticos delimitados. Portanto, até o momento, o que encontramos foram as condições semânticas de significação da expressão formação, própria dos filólogos.



Mas seria esta a única e inevitável maneira de apreensão da formação e do sujeito?

Depois de Montaigne, Nietzsche (1844-1900) foi o segundo filósofo a suspeitar da cultura de seu tempo. Para Nietzsche, Montaigne era “um dos grandes pensadores, aqueles que, por serem verdadeiros filósofos, têm a incumbência de colaborar para a total libertação do espírito.” (OLIVIERA, 2009, 124). E este, também será o seu objetivo na juventude.

Será em seus trabalhos do período de juventude, intitulados *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino* (1872) e *Schopenhauer como educador* (1875) que Nietzsche apresentará sua crítica a cultura, à formação e ao sujeito moderno: crítica, com a primeira obra, a situação de decadência das instituições de ensino alemãs e, com a segunda, se direciona em relação

Às discussões sobre o renascimento do espírito alemão na sua relação com a Grécia, representando, ao mesmo tempo, a emergência do discurso de crítica à decadência à cultura, num primeiro momento, da cultura alemã, e, posteriormente, de toda a cultura moderna. (WEBER, 2008, p. 517).

Não pretendemos, aqui, apresentar todas as teses presentes nestas duas obras de Nietzsche. Mas começaremos esboçando um dos diagnósticos elaborados pelo filósofo acerca das tendências da cultura e da educação de seu tempo que estão presentes no final do primeiro prefácio de *Sobre o futuro dos estabelecimentos de ensino*, que diz o seguinte:

Duas correntes aparentemente opostas, ambas nefastas nos seus efeitos e finalmente unidas nos seus resultados, dominam hoje nossos estabelecimentos de ensino, originalmente fundadas em bases totalmente diferentes: por um lado, a tendência de *estender tanto quanto possível a cultura*, por outro lado, a tendência de *reduzi-la e enfraquecê-la*. De acordo com a primeira tendência, a cultura deve ser levada a círculos cada vez mais amplos; de acordo com a segunda, se exige da cultura que ela abandone suas mais elevadas pretensões de soberania e se submeta como uma serva a uma outra forma de vida, especialmente aquela do estado. Ao examinar estas duas tendências fatais à extensão e à redução, nos desesperaríamos totalmente, se não fosse em determinado momento possível ajudar a

vencer estas duas tendências opostas, realmente alemães e de uma maneira geral ricas de futuro, quer dizer, a tendência ao estreitamento e à concentração da cultura, como réplica à extensão, e a tendência ao fortalecimento e à sabedoria da cultura, como réplica à redução. (NIETZSCHE, 2003, p. 44-45).



O que Nietzsche põe em pauta, nesta análise da cultura de seu tempo, é que o modo como a educação encarava a formação dos sujeitos modernos, começava a exigir dos institutos de ensino um novo sentido de formação que entendesse a tarefa de formar como um ato e atenção ao indivíduo e ao desenvolvimento de todas as suas energias, de modo a criar nos jovens uma harmonia tal que neles faça crescer as forças pouco exploradas e desenvolvidas que carregam e faça por outro lado diminuir as forças predominantes que os contaminam, que os oprimem.

Por outro lado, o filósofo entendia que a questão da *expansão máxima da cultura* (educação e cultura para todos) e *redução máxima da cultura* (educar com base em especialidades) eram fortes aliadas à decadência da cultura e que, além da luta contra estas modalidades de formação, será necessário uma outra luta contra o seu tempo, contra a cultura jornalística,

Uma luta contra a futilidade da linguagem rápida, repleta de lugares-comuns e de frases vazias de conteúdo, composta por um estilo superficial, propositalmente criada para impressionar e, principalmente, uma língua criada num sistema de circulação cuja forma de existência já é um convite ao descaso e à superficialidade com a língua. (WEBER, 2008, p. 526-527).

A cultura jornalística, portanto, é, para Nietzsche, a segunda grande ameaça da cultura ocidental depois de Sócrates<sup>40</sup>. Uma forma de cultura que proponha o esvaziamento da reflexão em função de uma linguagem rasa, rápida e superficial e que tende a nos habituar aos barbarismos da língua, ameaçando e destruindo “o primeiro objeto de estudo, o mais simples, com o qual começa uma verdadeira cultura, a língua materna.” (NIETZSCHE, 2003, p. 76).

---

<sup>40</sup> - Esta é uma crítica radical de Nietzsche ao edifício filosófico do ocidente, em sua obra de 1872, O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo (ver referências) que entendeu, ser Sócrates o grande responsável por indicar ao homem ocidental um único caminho pelo qual se estabeleceria o conhecimento, a verdade universal. Por isto, indica Sócrates como o primeiro grande moralista da humanidade.

A crítica de Nietzsche à cultura de seu tempo é uma crítica ao sentido de formação moderno e ao sujeito moderno que sendo parte de um processo formativo, um processo didático-pedagógico, que não tem como meta o homem cultivado, impõe a este indivíduo e à cultura a decadência. Para Nietzsche o homem cultivado “é aquele que recebeu uma forma no longo curso de sua aprendizagem: ele possui já uma experiência; mas ao contrário o homem inculto, que é o caso dos jovens estudantes, é aquele que não tem ainda uma forma definida, nem, portanto, unidade.” (SOBRINHO, 2003, p. 28).



Devemos lembrar, porém, que Nietzsche tem um modo de pensar aristocrático e, por isto, que propõe a noção de *cultivo do homem*, advinda da experiência exterior e que elaverá tal homem a uma forma definida, à nobreza do espírito, a partir de uma nova educação, um novo sentido formativo. Pois,

O objetivo é exatamente buscar e promover a nobreza do espírito desde a juventude, para o que é estritamente necessário colocar o aluno em contato e orientá-lo no estudo dos ‘espíritos superiores’; mais do que isso, é preciso mostrar a necessidade de tomar como exemplo estes ‘grandes espíritos’ e traçar um objetivo formativo de acordo com a grandeza deles, pois um homem deve ser medido por sua cultura superior ou medíocre. (SOBRINHO, 2003, p. 28).

Portanto, será em *Schopenhauer como Educador* que a discussão do filósofo abandonará a preocupação com a instituição de ensino para esboçar como ela poderá promover a formação de uma personalidade autêntica (WEBER, 2008), um espírito superior, necessário à formação do gênio, do homem cultivado. Será necessário, portanto, que

Este educador filósofo com quem eu sonhava poderia, não se deve duvidar, não somente descobrir a força central, mas também impedir que ela agisse de maneira destrutiva com relação às outras forças; eu imaginava que sua tarefa educativa consistiria principalmente em transformar todo homem num sistema solar e planetário que me revelasse a vida, e em descobrir a lei da sua mecânica superior. (NIETZSCHE, 2003, p. 143).

Nesta breve exposição, da crítica de Nietzsche acerca da questão da formação e do sujeito moderno, podemos pressupor que a sua teoria do gênio difere da teoria romântica de sua época, uma vez que não toma o indivíduo “[...] como uma dádiva da

natureza, dada de uma vez por todas, mas como algo que merece cultivo, cuidado, do contrário, tende a perecer.” (WEBER, 2008, p. 529). Outro aspecto importante que merece destaque é que como Nietzsche é um vitalista, ele entenderá que a formação é um processo que acontece através da própria experiência exterior e dos acontecimentos da vida, no jogo das forças e pulsões humanas, não sendo, única e exclusivamente, uma função da interioridade, de uma razão cognoscente, de uma humanização universalista e identitária. Ora, Nietzsche “é o primeiro a produzir uma crítica significativa da razão moderna e do projeto apolíneo da modernidade, opondo a ordem moderna ao passado arcaico-dionisíaco da força vital e do êxtase.” (LE MOS, 2008, p. 65).



Mas como estas críticas ressoaram no espaço e tempo atuais? Como entender a cultura, a cibercultura, a formação e o sujeito na atualidade depois da crítica de Nietzsche?

O marco crítico de deslocamento das noções de formação e de sujeito seria dado por Nietzsche. Mas ele não estava sozinho nesta luta contra a cultura de seu tempo. Podemos lembrar os arautos de Marx, Freud e Heidegger que com Nietzsche se tornariam os *mestres da suspeita* na luta contra a condição do sujeito moderno.

Atualmente, na pós-modernidade, sabemos que não é possível compreender os aspectos da cultura, da formação e da subjetivação humana se nos posicionarmos na perspectiva monocultural do iluminismo, fato este, fortemente relacionado à crise do paradigma subjetivista moderno, provocado pelas suspeitas teóricas que surgiram em vários campos do saber, após as denúncias sobre a formação e subjetivação modernas. Após estes eventos, “a subjetividade humana tornou-se uma construção em ruínas” (SANTAELLA, 2004b, p. 46).

Decorridos os anos, nos transfiguramos e passamos a viver em um mundo de gigantesca pluralidade cultural em que múltiplas linguagens, variados estados do ser e diversas condições sócio culturais surgem, oferecendo uma explosão de múltiplos discursos, sentidos e significados para a realidade.

As noções de indivíduo, sujeito e subjetividade subjacentes a essa ideia [o paradigma subjetivista] foram sendo varridas por mudanças culturais que já tiveram início na segunda metade do século XIX o que colocou “em relevo a instabilidade e a dinâmica complexa, bio-ideológica pela qual o sujeito é marcado: múltiplo, estigmatizado pela falta, descentrado, uma verdadeira estrutura dissipativa em que ordem

e desperdício se conjugam” (VILLAÇA, 1999, p. 102). (SANTAELLA, 2004b, p. 47).



Contudo, isto não significa reduzir o nosso tempo e espaço a um emaranhado, empobrecido, vazio, desordenado e desconexo de sentido. Ao contrário, a pluralização da linguagem e da cultura, efeitos da pós-modernidade, não apresentam ausência de regularidades e uma completa indeterminação de sentido e significado. “Há estruturas, sem dúvida, mas é preciso descrevê-las como são: provisórias, fluidas, distribuídas, moleculares, sem limites precisos.” (LÉVY, 1993, p. 149).

Lançar, portanto, um olhar em direção à cibercultura tem se tornado um grande desafio ao pesquisador do campo das Ciências Humanas, na pesquisa em Educação. Pois, encontrar pistas que deem conta de apresentar o caráter epistemológico, ante a dialogicidade e multirreferencialidade<sup>41</sup> das diferentes nuances reflexivas sobre a cibercultura, tem se tornado o objeto *par excellence* da pesquisa educacional.

Ora, ciberespaço, mobilidade, ubiquidade, hibridismo, coautoria, aprendizagem colaborativa, entre outras, são algumas, dentre as mais variadas noções que nos desafiam. Mas o que percebemos é que estamos diante de uma revolução técnico-epistemológica sem precedentes na história da humanidade, uma transformação que alterou a “expressão do sentimento de mudança cultural e social [correspondendo] ao aparecimento de uma ordem econômica chamada de pós-industrialismo” (LEMOS, 2008, p. 63) e que nos encaminhou para o que entendemos como cibercultura no pós-industrial:

A expressão da aspiração de construção de um laço social, que não seria fundado nem sobre links territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre relações de poder, mas sobre a reunião em torno de centros de interesse comuns, sobre o jogo, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre processos abertos de colaboração. (LÉVY, 1999, p. 130).

Como bem sabemos, a consciência humana passou por vários estágios ao longo do processo histórico, aprimorando-se, expandindo-se e produzindo toda sorte de práticas produtivas, sociais e culturais. Neste processo, por um lado, é inegável a

---

<sup>41</sup> O conceito de multirreferencialidade está sendo trabalhado por Santos (2011b) que entende que “todos os sujeitos envolvidos [na cultura digital] formam e se formam em contextos plurais de situações de trabalho e aprendizagem.

relação do sujeito com o seu meio (seja natural ou cultural) o que resulta, na cibercultura, em um “[...] apetite para as comunidades virtuais [que] encontra um ideal de relação humana desterritorializada, transversal, livre. As comunidades virtuais são os motores, os atores, a vida diversa e surpreendente do universal por contato” (LÉVY, 1999, p. 130). Por outro, as subjetividades dos processos colaborativos, mesmo fragmentadas e múltiplas misturam-se às subjetividades dos grupos e instituições, compondo macros subjetividades (LÉVY, 1993).

Ora, diferentemente da modernidade que reduzia à totalidade, à unidade da razão, ao fechamento semântico no próprio sujeito, a cultura, no espaço e tempo atuais, traz uma universalidade sem totalizações, desprovida de significado central, um sistema de desordem, uma transparência labiríntica que constitui a essência da cibercultura (LÉVY, 1999). Neste contexto, a subjetividade adquire imagens multiformes, heteróclitas, descentradas, instáveis, subversivas (SANTAELLA, 2004b) que, todavia, fazem parte de uma inteligência coletiva que, no ciberespaço, “coloca em sinergia os saberes, as imaginações, as energias espirituais daqueles que são conectados a ele.” (LÉVY, 1999, p. 131).

Neste contexto, poderíamos antecipar uma possível explicação do é a cibercultura, apontando que ela

É o universal sem totalidade. Universal, já que a interconexão deve ser não apenas mundial, mas quer também atingir a compatibilidade ou interoperabilidade generalizada. Universal, pois no limite ideal do programa da cibercultura qualquer um deve poder acessar de qualquer lugar as diversas comunidades virtuais e seus produtos. Universal, enfim, já que o programa da inteligência coletiva diz respeito tanto às empresas como às escolas, às regiões geográficas como às associações internacionais. [...] [permitindo] aos coletivos inteligentes articularem-se entre si. (LÉVY, 1999, p. 119).

Bem o que estamos discutindo com estas argumentações é que há uma mudança no paradigma de constituição da realidade atual que modificou “a metáfora da torre de marfim” (SABBATINI, 2010, p. 1), “a metáfora do conhecimento como blocos fixos e imutáveis para o conhecimento em rede.” (MORAES, 1997, p. 75).

Neste cenário,

De uma base sólida do conhecimento estruturada em blocos rígidos, constituída de leis fundamentais, passamos para a metáfora do conhecimento em rede, significando uma teia onde tudo está interligado. Nessa teia interconexa que representa os fenômenos observados descritos por conceitos, modelos e teorias, não há nada que seja primordial, fundamental, primário ou secundário, pois já não existe mais nenhum alicerce, fixo e imutável. Isso significa que não existe uma ciência, ou uma disciplina, que esteja acima e outra abaixo, que não há conceitos em hierarquia ou algo que seja mais fundamental do que qualquer outra coisa. (MORAES, 1997, p. 75).

Do mesmo modo, a noção de sujeito se viu atropelada na era digital por um sujeito multiplicado, disseminado e descentrado, continuamente interpelado como uma identidade instável, típico das identidades múltiplas do ciberespaço.

O que se delinea, portanto, é que a cibercultura é um espaço e tempo múltiplos, em que o ciberespaço propicia o surgimento de redes comunicacionais, redes educativas ou espaços multirreferenciais de aprendizagem, potencializando o surgimento de sujeito fruto de um “processo contínuo de formação de múltiplas identidades, instaurando formações sociais que não podem mais ser chamadas de modernas, mas pós-modernas” (SANTAELLA, 2004b, p. 51), pós-industriais.

Nesta nova configuração sócio-cultural acontece uma nova perspectiva de produção/criação dos conhecimentos, livre das amarras e imposições próprias de uma cultura totalizante que, afeita à *vontade de verdade* e a *má consciência*<sup>42</sup>, ditam o engodo da liberdade e da consciência de si do sujeito moderno. Pois, o sujeito da cibercultura tem a possibilidade de exercitar seus pensamentos, tornando-os um pensar na diferença, um pensar de múltiplas imagens, que se constitui na vitalidade de uma subjetivação, que se dá em um processo de inteligência coletiva, na relação com os múltiplos sujeitos e com uma cultura universal sem totalidades que os lançam para além de toda reconhecimento (GALLO, 2010), e reprodução da realidade.

O que temos, portanto, para além de uma mera mudança das relações midiáticas e tecnológicas, é uma efetiva mudança epistemológica e cultural

---

<sup>42</sup> - Conceitos nietzscheanos que expressam a necessidade de absolutização da realidade a partir de um único valor de verdade, um único modelo de saber e de realidade: o projeto socrático-platônico levado a termo por Descartes na modernidade.

denominada cibercultura: “uma configuração sociotécnica de produção de pequenas catástrofes que se alimentam de fusões, impulsões e simbioses contemporâneas” (LEMOS, 2008, p. 75), uma cultura digital, imediata, multimodal, rizomática.



O resultado deste novo processo sóciotécnico é o surgimento de uma *aprendizagem rizomática*, em que acontece a subjetivação plástica do sujeito em ambientes de rede abertas e rizomáticas frutos da expressão das multiplicidades de forças presentes no campo das redes sociais (BRUNO, 2010, 2011) e a aprendizagem, neste processo, ocorre em uma ambiente participativo e colaborativo, fruto da inteligência coletiva na cibercultura. O rizoma (DELEUZE, 1995) não tem estrutura definida, não é fixo, está em movimento constante, é múltiplo. Alonga-se em várias direções e pode ser acessado de vários pontos. Sua estrutura não está relacionada à hierarquia por ter múltiplas possibilidades de interconexão e, assim, estar aberto à desterritorialização. Neste sentido, consideramos as redes digitais como potências rizomáticas e plásticas (BRUNO, 2010). Pensar sobre as redes em tempos de *web* como possibilidades híbridas, “compreende o envolvimento de mapas abertos, com múltiplas entradas e saídas, que se conectam (ou podem se conectar) a todo e qualquer ponto, romper nós, refazer outros por meio da diferença e a partir dela.” (BRUNO, 2012, s.p.).

O que temos é que a cibercultura, que é “a cultura contemporânea estruturada pelo uso das tecnologias digitais em rede nas esferas do ciberespaço e das cidades” (SANTOS, 2011a, p. 77), apresenta-se como “um espaço informacional multidimensional que, dependente da interação do usuário, [permitindo] a este acesso, manipulação, transformação e o intercâmbio de seus fluxos codificados de informação.” (SANTAELLA, 2004a p. 45). Este processo promove ao sujeito uma formação, sem precedentes na história humana. Ou seja, a comunicação e o fluxo de informações que se estabelecem em redes rizomáticas (BRUNO, 2010; 2011), no ciberespaço, proporciona, além da cocriação de conhecimentos colaborativos e sua eficaz veiculação por toda a globosfera terrestre, uma nova perspectiva de formação e subjetivação do sujeito em redes rizomáticas.

Mas como poderemos verificar se estes fatores são realmente preponderantes para dizermos que há um novo sentido de formação e de subjetivação do adulto na cibercultura?

O que proporemos, para tentarmos encontrar alguma unidade de sentido possível a esta questão, é realizar uma análise genealógica do discurso dos sujeitos

da pesquisa, a fim de possibilitar que encontremos pistas, unidades enunciativas do discurso que possam contextualizar o que apresentamos de argumentos e interpretações até o momento com os dados da pesquisa.



### 3 A PLURIDISCURSIVIDADE DOS ENUNCIADOS NA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA: A ANÁLISE DO DISCURSO NAS ENUNCIÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA

[...] Quanto maior for o número de afetos aos quais permitamos dizer sua palavra sobre uma coisa, quanto maior for o número de olhos, de olhos diferentes que saibamos empregar para ver uma mesma coisa, tanto mais completo será nosso conceito dela [...].

Nietzsche

Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível.

Foucault

Os enunciados não são as palavras, frases e proposições, mas formações que apenas se destacam de seus *corpus* quando os sujeitos da frase, os objetos da proposição, os significados das palavras mudam de natureza, tomando lugar no “diz-se”, distribuindo-se, dispersando-se na espessura da linguagem.

Deleuze

O momento crucial de uma investigação científica se dá com a análise dos dados coletados no percurso da pesquisa. Neste instante, as inquietações e argumentações do pesquisador, o suporte teórico e os dados coletados são analisados, interpretados, defrontados, desterritorializados e reterritorializados, indicando pistas, tecendo teias para aparar arestas sobre a problemática da investigação.

Os desafios que se apresentaram na pesquisa de campo, nesta investigação científica, podem ser organizados na seguinte ordem: (1) a complexidade filosófica para a delimitação do objeto de estudo; (2) a dificuldade para a delimitação do tipo de abordagem e a elaboração do instrumento de pesquisa para a coleta de dados; (3) a problemática do processo de realização das entrevistas; e (4) a escolha do método de análise dos dados da pesquisa. Estes agentes nos levaram a compreender melhor a investida nesta análise científica e, conseqüentemente, propiciaram à pesquisa uma tensão/transformação necessária para que pudéssemos aportar nas searas da investigação, como exporemos a seguir.

É preciso pontuar, no entanto, que os desafios da pesquisa começaram um pouco antes e esse processo merece um breve relato.



Esta investigação científica nasceu com um propósito bem delimitado: o de compreender o sentido de formação na cibercultura. Este objeto de pesquisa nos possibilitou demarcar a especificidade da investigação, bem como as linhas teóricas e metodológicas que nos possibilitariam problematizar nosso objeto. Desta maneira, decidimos que para compreendermos o sentido de formação na contemporaneidade, necessariamente, teríamos que partir de um contraponto ao sentido de formação da modernidade o que nos possibilitou estabelecer Friedrich Wilhelm Nietzsche como o pensamento filosófico que daria suporte à investigação. Pensar a pesquisa com o suporte filosófico de Nietzsche seria um grande desafio, uma vez que, como sabemos, na literatura filosófica estaríamos diante de uma proposta filosófica assistemática e que romperia com a lógica linear e identitária de que se tratou o problema até o momento.

Para auxiliar em nossa investida, logo surgiram os nomes de Michel Foucault e Gilles Deleuze que, sendo os interlocutores de Nietzsche, poderiam elucidar, sobremaneira, nossa proposição contrária à formação moderna, além de sustentar, filosoficamente, a nossa investigação científica. Mas a empreitada teria que dar conta, também, de argumentações filosóficas necessárias à problematização dos aspectos formativos da contemporaneidade. Entendemos, portanto, que o pensamento de Pierre Lévy, associado aos pensamentos de André Lemos e Lúcia Santaella, teóricos que têm uma aproximação com o pensamento pós-estruturalista, nos proporcionariam tal fundamentação teórica para discutirmos a questão da formação em tempos de cibercultura.

Assim, a temática, que sintetiza esta trajetória se traduz no título, *os sentidos da formação humana na cibercultura: múltiplos olhares dos pesquisadores para a subjetivação do adulto na cultura digital*, e no seguinte problema de pesquisa: **como os pesquisadores, que estudam sobre a cibercultura, compreendem o sentido de formação e o processo de subjetivação dos sujeitos adultos, na educação formal, em meio à cultura digital?**

Delimitado o escopo filosófico da problemática, passamos a estruturar o instrumento de pesquisa que possibilitaria termos dados para produzir a análise científica da pesquisa. Primeiramente, decidimos que os sujeitos da pesquisa (SP) seriam pesquisadores da cibercultura. Esta escolha se deu em função de os

pesquisadores selecionados serem formadores de opinião, co-formadores de professores e por estarem imersos na cultura digital com suas redes de discussões, possibilitando uma maior contextualização e amplificação dos enunciados da pesquisa. Outra decisão foi a de que a forma de coletar os dados seria a partir de entrevistas (abertas). Em seguida, passamos à produção de um instrumento de pesquisa piloto (ver apêndice 1) para que pudéssemos observar os resultados preliminares da pesquisa que foi realizado, como teste, com três dos sujeitos. De imediato percebemos que tudo estava claro para nós, mas não da mesma forma para o SP. O instrumento de pesquisa apresentou lacunas, sinalizando a necessidade de redimensionamento e de reestruturação das questões abertas. Isso nos permitiu apresentar os questionamentos de forma mais clara, possibilitando que os SP tivessem a liberdade de expor suas compreensões sobre a problemática da pesquisa sem que fossem direcionados na formulação de suas ideias. Elaboramos, portanto, o segundo Instrumento de pesquisa (ver apêndice 2) que foi utilizado para a produção de dados desta investigação científica.

Contudo, a disponibilidade para agendamento das entrevistas junto aos SP apresentou-se como um desafio a ser superado, pois todos os convidados a participarem desta investigação são muito comprometidos. É importante observar que ao decidirmos entrevistar pesquisadores que estudam/pesquisam a temática da cibercultura (ver apêndice 3), estamos diante de um grupo de sujeitos de pesquisa que são pesquisadores de instituições renomadas, que possuem um significativo envolvimento com a pesquisa institucional e que também tem uma produção científica própria sobre a problemática da cibercultura, uma vez que todos eles são referências nesta área de investigação. Dito de outro modo, estamos produzindo dados para a pesquisa com os criadores de novas perspectivas e conhecimentos acerca desta temática. Esta é uma prerrogativa importante desta pesquisa e demanda duas situações problemas no tocante à realização das entrevistas: (1) a escassez de tempo para o agendamento e para a realização da pesquisa de campo; (2) a profundidade teórica e prática dos dados coletados na pesquisa de campo.

Em um primeiro momento escolhemos 20 pesquisadores para compor o quadro de SP. Mas ao longo do processo percebemos a dificuldade de entrevistar esta quantidade de sujeitos, especialmente por se tratar de pesquisadores, escritores, professores – profissionais importantes e muito ocupados. Os primeiros contatos com os sujeitos foram realizados via e-mail-convite (ver apêndice 4) e muitas foram as

devolutivas em que agradeciam o convite, qualificavam a pesquisa, afirmavam o desejo de participar da pesquisa, mas estavam impossibilitados pela falta de tempo disponível.



Dos 20 pesquisadores contatados, 3 não responderam ao e-mail-convite; 3 responderam não se dispondo a participar da pesquisa; 2 manifestaram sua intenção de participar da pesquisa, mas declinaram por se encontrarem impossibilitados; e 12 responderam se prontificando participar da pesquisa em uma das modalidades de entrevistas propostas: (1) entrevistas presenciais em eventos em que os SP estivessem participando – neste caso o pesquisador iria ao encontro do SP; (2); entrevistas assíncronas utilizando o instrumento de pesquisa enviado via e-mail; (3) entrevistas síncronas utilizando recursos de comunicação da internet, o Skype<sup>43</sup>. Veja o os resultados na tabela 5, logo abaixo:

RESULTADO DOS CONTATOS POR E-MAIL-CONVITE	
NÃO RESPONDERAM AO E-MAIL	3
NÃO ACEITARAM PARTICIPAR DA ENTREVISTA	3
ACEITARAM MAS NÃO PUDERAM PARTICIPAR DA ENTREVISTA	2
ACEITARAM E PARTICIPARAM DA ENTREVISTA	12
MODALIDADES DE ENTREVISTA ESCOLHIDAS	
ENTREVISTA PRESENCIAL	02
ENTREVISTA ASSINCRONA	02
ENTREVISTA SÍNCRONA (Skype)	08

Tabela 5 – Resultado dos Contatos por E-mail-Convite

Mas o processo de realização das entrevistas não foi simples. Entre a primeira entrevista piloto, realizada em abril de 2012, até a última entrevista, realizada no dia 23 de janeiro de 2013, foram longos meses de contatos, vários e-mails enviados para cada SP, mensagens via Facebook, contatos telefônicos, agendamentos e não realizações de entrevistas, remarcações e impossibilidades de realização de entrevistas em tempo hábil. Merecem destaque neste processo: a entrevista piloto

<sup>43</sup> - O Skype é um recurso de comunicação a distância pela internet que utiliza o sistema de conexão VoIP. Para saber mais: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Skype>

com a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucida Pesce, que nos ajudou a perceber algumas lacunas do instrumento de pesquisa piloto; as entrevistas presenciais realizadas com os Profs. Drs. José Armando Valente e André Lemos, realizadas em eventos na UFJF em que os pesquisadores estavam participando; e também o contato com a pesquisadora Lea Fagundes que, apesar de aceitar, não pôde participar das entrevistas em tempo hábil em função de problemas particulares.



Delimitados o objeto da pesquisa, o tipo de abordagem, o instrumento de pesquisa e a dinâmica de realização das entrevistas, faltava-nos definir o processo de análise e interpretação que apontassem pistas e caminhos para compreensões do objeto de estudos da investigação.

Decidimos pela abordagem genealógica, pontuado anteriormente, gestado pelas ideias de Friedrich Wilhelm Nietzsche e que fora incorporado por Michel Foucault em sua teoria de Análise do Discurso.

Mas, como fazer pesquisa em Educação valendo-se do Abordagem genealógica articulado à Análise do Discurso?

No capítulo 1 desta dissertação, explicamos o que é a Genealogia e como esta metodologia foi assumida por Foucault para a formulação da teoria de Análise do Discurso. Por ora, retomando alguns pressupostos sobre este método. Podemos entender que “a genealogia consiste, portanto, em traçar a gênese de certo valor, e isto, por sua vez, consiste em pensar quais forças estão agindo sobre certos valores.” (MORUZZI; ABRAMOWICZ, 2011, p. 171). Ou seja,

Desenvolver uma genealogia significa compor as múltiplas forças, vozes e olhares que construíram determinados saberes; trata-se de investigar e analisar quem teve o poder de falar sobre determinados saberes [...]. (MORUZZI; ABRAMOWICZ, 2011, p. 172).

Foucault (1979), partindo das ideias nietzscheanas, explicará que traçar a gênese de determinado valor não é a busca pela origem (*Ursprung*)<sup>44</sup> do valor como compreenderiam alguns de seus predecessores. Mas, que “a essa ostentação à busca pela origem, é necessário se opor, com um bom método histórico, que preste atenção — “[...] a pequenez meticulosa e inconfessável dessas fabricações, dessas invenções” (MORUZZI; ABRAMOWICZ, 2011, p. 174) e este método é a genealogia.

---

<sup>44</sup> - Ver nota 29.

O que Foucault (1979) nos aponta é que, ao contrário de tentarmos buscar os conhecimentos nas origens (*Ursprung*) de incontáveis e infindáveis idealizações em que só encontramos relações de causa e efeito, conhecimentos lineares, uma necessidade universalista, uma preocupação com o útil, temos que analisar e documentar o discurso na **história efetiva** (*Wirkliche Historie*), no sentido histórico, no enunciado enquanto acontecimento.

Ou seja, a Genealogia, neste sentido,

[...] Seria, pois, relativamente ao projeto de uma inserção dos saberes na hierarquia do poder próprio da ciência, uma espécie de empreendimento para dessujeitar os saberes históricos e torná-los livres, isto é, capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico unitário, formal e científico. A reativação dos saberes “menores” talvez dissesse Deleuze – contra a hierarquização científica do conhecimento e seus efeitos de poder intrínsecos, esse é o projeto dessas genealogias em desordem e picadinhas. (FOUCAULT, 1999b, p. 15-16 apud MORUZZI; ABRAMOWICZ, 2011, p. 175).

O que temos aqui é que a Análise do Discurso de Foucault é uma metodologia que tem como pressuposto teórico-metodológico a genealogia. Neste sentido, a Análise do Discurso é um método que

[...] Busca mapear e levantar os dados, e depois traçar as gêneses, como método que busca encontrar as gerações de determinados temas/assuntos. Escavar e depois compreender as proveniências e seus efeitos, sendo que estas levam em conta os saberes não antes articulados, [mas] como fora dito, os saberes marginalizados por um certo tipo de conhecimento considerado verdadeiro. (MORUZZI; ABRAMOWICZ, 2011, p. 176).

Buscar enunciados que se entrecruzam, se coabitam, se territorializam e se desterritorializam em um jogo de forças enunciativas no devir é o pressuposto analítico desta pesquisa.

Mas, é importante observar que a pesquisa genealógica articulada à Análise do Discurso pode ser entendida como a produção de um trabalho autoral e “de uma experiência em que o sujeito e objeto se formam e se transformam um em relação ao outro e em função do outro [...], pois o sujeito é constituído na imanência de um campo

de conhecimento.” (FOUCAULT, 2004, p. 237 apud FERREIRA NETO, 2008, p. 543) que, em nosso caso, é a Educação.

Portanto, após estas considerações acerca dos desafios que se apresentaram na pesquisa de campo, passemos, agora, aos processos de análise e interpretação dos dados produzidos na pesquisa.

### **3.1 A formação discursiva dos enunciados: os sujeitos da pesquisa**

Entender a noção de **enunciado** expressa na Análise do Discurso é fundamental para darmos o primeiro passo para compreendermos a **formação discursiva da análise**.

O primeiro ponto que temos que compreender é que o discurso é “um conjunto de enunciados que se apóia na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 1986, p. 135 apud FISCHER, 2001, p. 201). Entender o enunciado como uma função da existência é se dar conta de que o enunciado não constitui em si uma unidade de sentido, uma vez que encontra-se na “transversalidade de frases, proposições e atos de linguagem.” (FISCHER, 2001, p. 201). Pois o enunciado, é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente, uma vez que, trata-se de uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que os enunciados apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço (FISCHER, 2001).

A **formação discursiva**, portanto, é

[...] Um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática. (FOUCAULT apud FISCHER, 2001, p. 203).

Neste sentido, temos que entender a formação discursiva sempre em seus espaços discursivos e campos de saber, como conjunto de enunciados e nunca como

disciplinas. A formação discursiva compreende o “princípio de dispersão e de repartição’ dos enunciados, segundo o que se ‘sabe’ o que pode e deve ser dito, dentro de determinado campo e de acordo com certa posição que se ocupa nesse campo.” (FISCHER, 2001, p. 203). São *matrizes de sentido*, uma vez que “os falantes nela se reconheceriam, porque as significações ali lhes parecem óbvias e ‘naturais’.” (FISCHER, 2001, p. 204).

Para que possamos promover a **dispersão e repartição do discurso** vamos nos valer da tabela 6 que se refere aos **Elementos Enunciativos do Discurso** que apontarão o tipo de **Formação Discursiva** da pesquisa, ou seja, **o espaço ou campo discursivo** que temos para analisar.

Mas, para entendermos melhor os elementos enunciativos do discurso e chegarmos à formação discursiva da pesquisa temos, antes, que delimitar o que é o enunciado.

Todo enunciado está apoiado em um conjunto de signos. Contudo, o signo, por si só, não constitui a unidade de sentido do enunciado. Ou seja, há no enunciado, para além do signo em si, uma **função de existência** “a qual se exerce sobre unidades como a frase, a proposição ou o ato de linguagem.” (FISCHER, 2001, p. 201). Deste modo,

O enunciado em si não constituiria também uma unidade, pois ele se encontra na transversalidade de frases, proposições e atos de linguagem: ele é “sempre um acontecimento, que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” [(FOUCAULT, 1986, p. 32)]; trata-se de “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que estas [estas] apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” [(FOUCAULT, 1986, p. 99)]. (FISCHER, 2001, p. 201).

Decorre disto, que a função de existência de um enunciado se caracteriza através de quatro elementos básicos que nos aproximam de possíveis unidades enunciativas do discurso, nos apontando a formação discursiva e caracterizando a regularidade do discurso em função da prática discursiva nele presente: **o referente**, **o sujeito**, **o campo associado** e a **materialidade específica**.

O **referente** é um princípio de diferenciação dos enunciados, algo que identificamos nos enunciados e que distiga os enunciados; o **sujeito** é o princípio que aponta a posição a ser ocupada no enunciado, alguém que possa, efetivamente, afirmar tal enunciado; o **campo associado** é o princípio de coexistência com outros

enunciados, é o fato do enunciado não existir isolado, mas sempre em associação e correlação com outros enunciados; a **materialidade específica** são as coisas, efetivamente, ditas, escritas, gravadas em algum tipo de material, passíveis de repetição ou reprodução, atividades através de técnicas, práticas e relações sociais, são formas concretas em que as enunciações aparecem em textos pedagógicos, falas de professores, pesquisadores, nas mais diversas situações e épocas (FISCHER, 2001).

Vejamos na tabela 6, portanto, qual o espaço ou campo discursivo emergente para analisar:

ELEMENTOS ENUNCIATIVOS DO DISCURSO		FORMAÇÃO DISCURSIVA	
REFERENTE	Diferenciação enunciativa	Algo que identificamos no enunciado.	Os enunciados, na pesquisa de campo, expressam as falas de Doutores e Pós-Doutores pesquisadores e ou professores de IES.
	Posição a ser ocupada no enunciado	Alguém que pode afirmar o enunciado.	Os sujeitos da pesquisa são pesquisadores e ou professores consagrados dos IES brasileiros (11 SP) e pesquisador de uma IES Estrangeira (01 SP). Logo, são todos capacitados a afirmarem os enunciados da pesquisa.
SUJEITO	Capacidade de coexistência com outros enunciados	Fato do enunciado não existir isolado, mas sempre associado e correlacionado com outros enunciados.	Analisando a primeira questão do instrumento de pesquisa (ver anexo 2) e os Currículos Lattes dos pesquisadores (ver anexo 3), pode-se detectar 6 campos associados que revelam tanto as áreas de formação e como áreas de atuação na pesquisa sobre a cibercultura: Filosofia, Sociologia, Comunicação, Educação, Letras, Tecnologia. (Veja Tabela 8)
CAMPO ASSOCIADO	Coisas (enunciados) efetivamente ditas, escritas, gravadas.	Formas concretas com que o enunciado aparece.	Os enunciados aparecem em Entrevistas abertas tanto em áudio, como em material impresso, além de textos que estão em suportes online no ciberespaço, na internet, como o Currículo Lattes dos pesquisadores.
MATERIALIDADE ESPECÍFICA			

Tabela 6 – Elementos Enunciativos do Discurso

O que podemos observar em relação à formação discursiva é que quanto ao referente, ao sujeito e à materialidade específica, obtemos resultados similares e certa homogeneidade enunciativa do discurso. Pois, analisando estes elementos percebe-se que estamos trabalhando com SP que apresentam proximidades quando

analisamos a referência formativa (doutores e pós-doutores), quando perguntamos sobre o sujeito do enunciado e analisando suas práticas discursivas (ver apêndice 3) e, finalmente, por participarem da pesquisa utilizando a mesma materialidade específica como meio de distribuição do enunciado.

O elemento que merece destaque na formação discursiva é o campo associado que, apesar das similaridades dos outros elementos enunciativos do discurso, apontou uma **heterogeneidade discursiva**.

A heterogeneidade do discurso refere-se à dispersão dos enunciados e, portanto, dos discursos; refere-se à ideia de que eles são, antes de tudo, acontecimentos. A partir desta dispersão é que poderemos iniciar a construção de unidades enunciativas do discurso, uma vez que identificamos como determinados enunciados aparecem e como se distribuem no interior de certo conjunto, sabendo, em primeiro lugar que a unidade não é dada pelo objeto de análise. Ou seja, buscar possíveis unidades enunciativas do discurso não é promover uma assepsia de enunciados desorganizados, contaminados e por demais vivos (FISCHER, 2001). Mas é, acima de tudo, um trabalho de “multiplicação dessa realidade da coisa dita que [...], existe em sua ‘pobreza’, como situação estreita e singular, que se torna sempre outra, pelo simples fato de alguma vez ter sido falada.” (FISCHER, 2001, p. 206). O discurso, portanto, torna-se o lugar de multiplicação dos discursos e de multiplicação dos sujeitos<sup>45</sup>.

Neste sentido, quando produzimos a dispersão dos elementos *referente* e, principalmente, *o campo associado* é que podemos fazer a pergunta sobre o sujeito,

---

<sup>45</sup> - É importante, para compreendermos a questão da multiplicação dos sujeitos o modo como Foucault entende a *noção de sujeito fundante* e a *noção de dispersão do sujeito*. O *sujeito fundante* para, Foucault, “[...] com efeito, está encarregado de animar diretamente, com suas intenções, as formas vazias da língua; é ele que, atravessando a espessura ou a inércia das coisas vazias, reapreende, na intuição, o sentido que aí se encontra depositado; é ele igualmente que, para além do tempo, funda horizontes de significações que a história não terá senão de explicar em seguida, e onde as proposições, as ciências, os conjuntos dedutivos encontrarão, afinal, seu fundamento. Na sua relação com o sentido, o sujeito fundador dispõe de signos, marcas, traços, letras. Mas, para manifestá-lo, não precisa passar pela instância singular do discurso.” (2006, p. 46-47). A dispersão do sujeito, é muito bem explicada por Fischer apontando que: “ao contemplar a tensão entre o Eu e o Outro, nos discursos, Foucault traça um caminho bem diferente para a compreensão do sujeito: afasta-se desse espaço em que se relacionam sujeitos individuais e invade o espaço de uma relação mais ampla, baseada na noção de dispersão do sujeito. A heterogeneidade discursiva está diretamente ligada a essa dispersão, já que nos discursos sempre se fala de algum lugar, o qual não permanece idêntico: falo e, ao mesmo tempo, sou falado; enuncio individualmente, de forma concreta, constituindo-me provisoriamente um, ambicionando jamais cindir-me, porém a cada fala minha posiciono-me distintamente, porque estou falando ora de um lugar, ora de outro, e nesses lugares há interditos, lutas, modos de existir, dentro dos quais me situo, deixando-me ser falado e, ao mesmo tempo, afirmando de alguma forma minha integridade. Aliás, sem essa afirmação, meu texto se perderia na desordem e na ausência de fronteiras.” (2001, p. 208).

mas multiplicando-o, uma vez que se afirma o sujeito como **efeito discursivo**. Ou seja, estamos diante de diversas posições epistemológicas e múltiplas formas de subjetividade, efeitos dos campos enunciativos do qual os sujeitos se situam e das práticas discursivas que envolvem suas ações enunciativas. Portanto, o resultado que temos deste processo podemos visualizar na tabela 7.

<b>FORMAÇÃO DISCURSIVA</b>					
<b>REFERENTE</b>	<b>DOUTORES</b>	<b>OCORRÊNCIAS</b>		<b>OCORRÊNCIAS</b>	
		<b>05</b>	<b>PÓS-DOUTORES</b>		<b>07</b>
<b>CAMPO ASSOCIADO</b>	<b>CAMPO DE SABER DA ÚLTIMA FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>		<b>OCORRÊNCIAS</b>	<b>ÁREA DE PESQUISA ACADÊMICA</b>	<b>OCORRÊNCIAS</b>
	<b>Filosofia</b>	<b>01</b>	<b>Comunicação</b>	<b>04</b>	
	<b>Sociologia</b>	<b>01</b>	<b>Educação Online</b>	<b>02</b>	
	<b>Literatura/Mídias</b>	<b>01</b>	<b>Filosofia</b>	<b>01</b>	
	<b>Educação</b>	<b>03</b>	<b>Tecnologia Educacional</b>	<b>02</b>	
	<b>Comunicação</b>	<b>04</b>	<b>Formação de Professores</b>	<b>01</b>	
	<b>Tecnologia Educacional</b>	<b>02</b>	<b>Currículo</b>	<b>02</b>	

Tabela 7 – Heterogeneidade Discursiva

Entrecruzando os dados resultantes da tabela 7, obtivemos a formação discursiva da pesquisa, ou ainda o campo discursivo dos enunciados, a saber as ciências humanas, como se apresenta no diagrama 1.

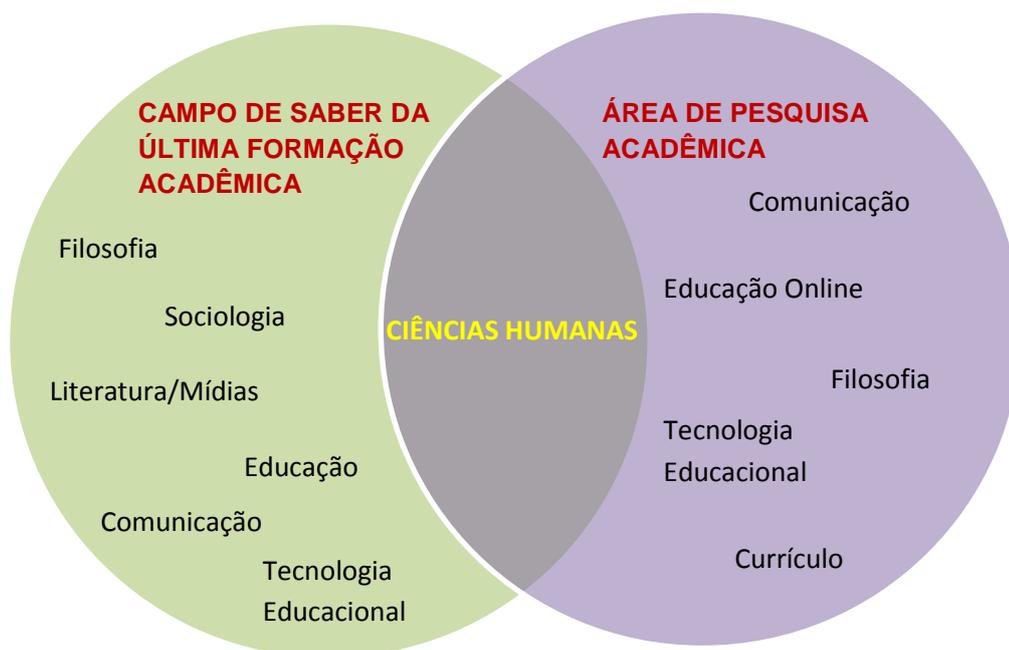


Diagrama 1 – Formação Discursiva

### 3.2 A análise discursiva dos enunciados: similaridades, diferenças e repetições no interdiscurso

Como notamos no item anterior, a formação discursiva é um espaço de associações, dissensões e oposições múltiplas, mas que quando entrecruzadas podem produzir, mesmo na dissonância, uma consonância enunciativa. Pois,

Inteiramente vivo, o campo enunciativo acolhe novidades e imitações, blocos homogêneos de enunciados bem como conjuntos díspares, mudanças e continuidades. Tudo nele se cruza, estabelece relações, promove interdependências. O que é dissonante é também produtivo, o que semeia a dúvida é também positividade crítica. (FISCHER, 2001, p. 210).

Percebendo a formação discursiva como este campo fértil de possibilidades, de multiplicidades discursivas oriundas de múltiplos olhares é que podemos entender que, por mais que se enuncie acerca de um mesmo objeto de pesquisa, estaremos

sempre diante de uma multiplicidade enunciativa, em função das práticas discursivas dos sujeitos do enunciado.

Todavia, quando os enunciados do discurso sofrem a tensão/transformação do entrecruzamento dos dados, quando são analisados, interpretados e defrontados é que percebemos a dinamicidade dos enunciados que se atravessam, se territorializam e se desterritorializam em um movimento contínuo, em uma tensão de forças ocasionadas pela dispersão dos enunciados e pelas múltiplas possibilidades enunciativas, promovendo rarefações dos dados da pesquisa e produzindo infinitas possibilidades de convergências enunciativas. Ou seja, os enunciados são povoados pela ação do interdiscurso, indicando pistas, tecendo teias para aparar arestas sobre a problemática da investigação. Ou ainda, como já sugerimos, os enunciados apresentam identidades, diferenças, repetições e se hibridizam no interdiscurso, em uma **Rede Rizomática**<sup>46</sup> de sentidos enunciativos (ver diagrama 2).

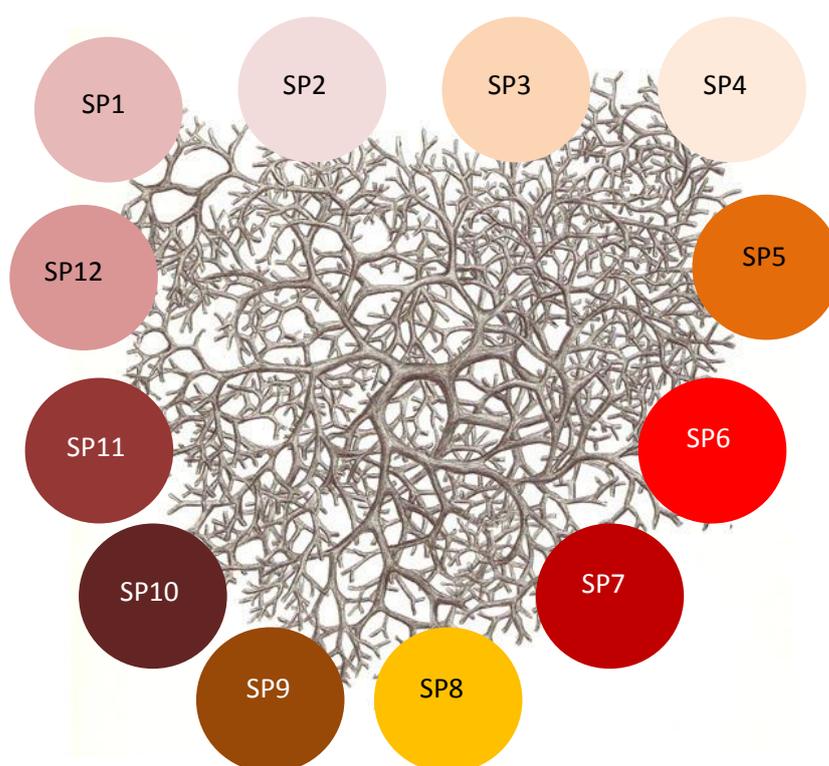


Diagrama 2 – Rede Rizomática de Sentidos Enunciativos<sup>47</sup>

<sup>46</sup> - Sobre Redes Rizomáticas ver capítulo 2 página 97.

<sup>47</sup> - Sobre a nomenclatura SP1, SP2....SP12 presente na tabela 10, ver tabela 12. Outro ponto importante a ressaltar é que utilizamos um diagrama para produzir uma representação do rizoma, apesar de entender que a ideia de representação sofre severas críticas de Deleuze e Guattari. Contudo, após verificar que os autores, também utilizaram uma representação para ilustrar o rizoma no livro Mil Platos

A análise dos enunciados, portanto, requer que da complementaridade e da luta dos diferentes campos de saber, encontremos similitudes enunciativas, **unidades enunciativas de análise**, nas configurações interdiscursivas que não é, de forma alguma, a tentativa de

[...] Tudo explicar, de dar conta do amplo sistema de pensamento de uma época. Longe disto, remete a um longo e duro trabalho de multiplicação dos discursos ou, simplesmente, de **complexificação do conhecimento** [...]. (FISCHER, 2001, p. 211).

Neste sentido, o que nos propomos nesta investigação é fazer um recorte analítico que nos permita, por meio de uma análise do discurso, considerar a interdiscursividade presente nos enunciados, fazendo que “aflorem as contradições, as diferenças, inclusive os apagamentos, os esquecimentos; enfim, significa deixar aflorar a heterogeniedade que subjaz a todo discurso” (FISCHER, 2001, p. 212), na tentativa de encontrar possíveis **unidades enunciativas do discurso**.

Diante disto, propomos uma associação de campos discursivos que nos auxiliarão na realização do que chamamos de **análítica dos enunciados** que tomará os **critérios de análise crítico** e **genealógico** como parâmetros de investigação dos enunciados do discurso que, no campo discursivo, se apresentam em um jogo de forças e movimentos constantes de convergência/digergência como veremos no diagrama 3.

---

- vol 1 (ver referências), optamos por explorar este recurso, compreendendo que tal imagem não tende a reduzir, fixar ou limitar a multiplicidade de um rizoma.

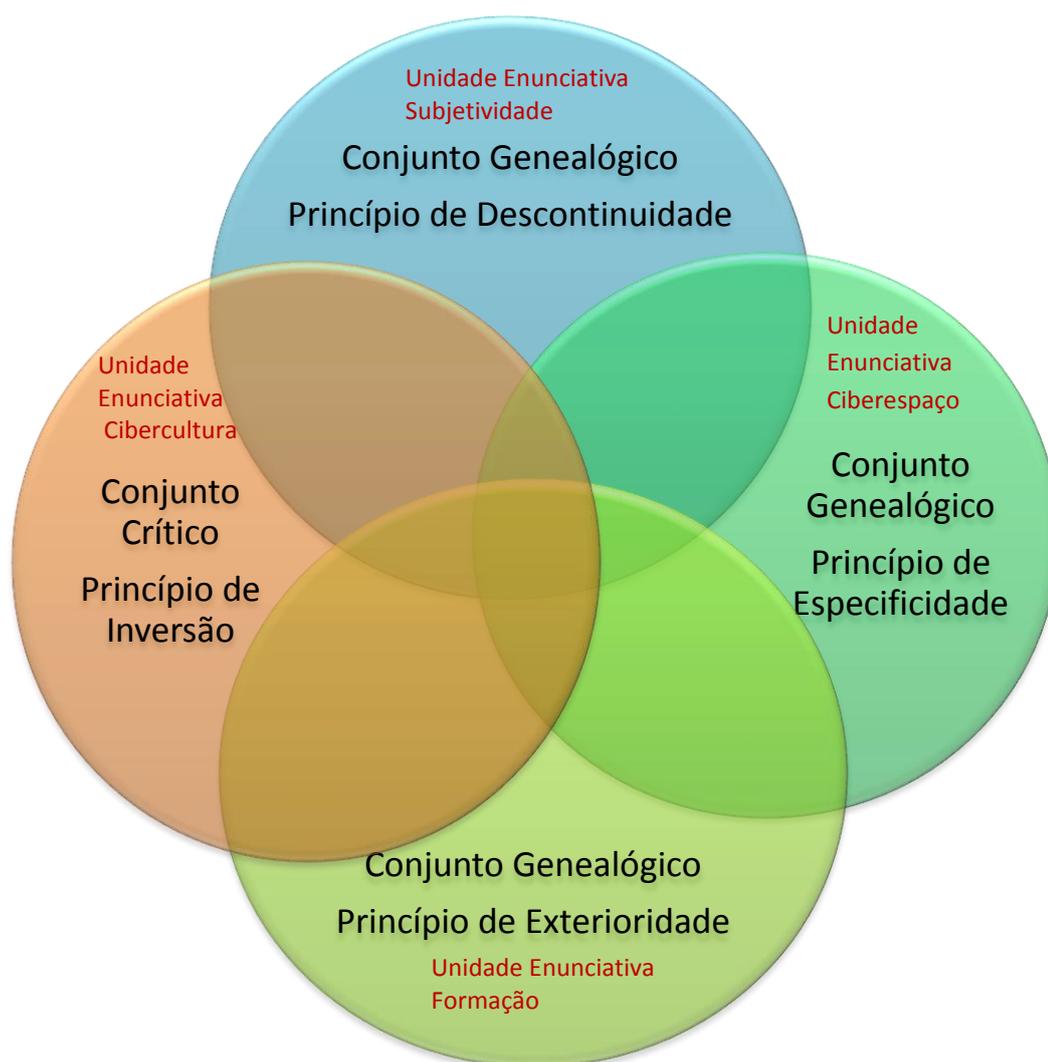


Diagrama 3 – Análise dos Enunciados

Para compreendermos melhor a tabela 10, temos que entender a proposição da Análise do Discurso em que se divide a analítica dos enunciados a partir de dois critérios de análise: o **conjunto crítico** e o **conjunto genealógico**.

O **conjunto crítico** põe em prática o **princípio de inversão** que consiste na análise do “jogo negativo de um recorte e de uma rarefação do discurso.” (FOUCAULT, 2006, p. 52). Por rarefação do discurso entendemos a capacidade de enxergar no enunciado as desconfianças em relação às “[...] fontes dos discursos, o princípio de sua expansão e de sua continuidade nessas figuras que parecem desempenhar um papel positivo como a do autor, da disciplina, da vontade de verdade

[...]” (FOUCAULT, 2006, p. 51-52), mas que são fundamentais para os procedimentos de exclusão na sociedade. O **conjunto crítico**, portanto, versa sobre as funções de exclusão dos discursos, analisa os processos de rarefação e os processos de reagrupamento e de unificação dos discursos. Por isto, que, associada ao princípio de inversão, estamos propondo a análise da **unidade enunciativa de análise cibercultura**, que associada a este princípio poderá apontar os paradoxos, as formas de exclusão, as limitações dos discursos, mostrar como se formaram, para responder a que necessidades, como se modificaram e se deslocaram, que forças exerceram efetivamente, em que medida foram contornadas (FOUCAULT, 2006), em uma palavra os acontecimentos da cibercultura.

O **conjunto genealógico** põe em prática os **princípios de descontinuidade, especificidade e exterioridade**. O **princípio de descontinuidade** entende que “os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem.” (FOUCAULT, 2006, p. 52). O fato de existirem sistemas de rarefações não supõe haver discursos ilimitados, contínuos, absolutos. Neste sentido, é que associamos a este princípio a **unidade enunciativa de análise subjetividade** com a intenção de encontrar possíveis séries de descontinuidades enunciativas no tocante à subjetivação do sujeito. O **princípio de especificidade** é não conceber o discurso como algo dado, como jogo de significações prévias e legíveis que teríamos apenas que decifrar. Ao contrário, “deve-se conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhes impomos em todo caso; e é nesta prática que os acontecimentos do discurso encontram o princípio de sua regularidade.” (FOUCAULT, 2006, p. 53). Neste sentido, escolhemos associar a este princípio a **unidade enunciativa de análise ciberespaço** que entendemos poder expressar, por meio dos enunciados, as regularidades e irregularidades dos acontecimentos na cibercultura. O **princípio de exterioridade** consiste em não ir do discurso à fonte, ao âmago do pensamento ou da significação, mas “[...] a partir do próprio discurso, de sua aparição e de sua regularidade, passar às suas condições externas de possibilidade, àquilo que dá lugar à série aleatória desses acontecimentos e fixa suas fronteiras.” (FOUCAULT, 2006, p. 51-52). Associar a **unidade enunciativa de análise formação** a este princípio é poder vislumbrar as condições de possibilidade de uma unidade enunciativa acerca da formação a partir dos enunciados da pesquisa. No **conjunto genealógico**, portanto, objetiva-se compreender “[...] como se formaram, através, apesar, ou como apoio desses

sistemas de coerção, séries de discursos; qual foi a norma específica de cada uma e quais foram suas condições de aparição, de crescimento, de variação.” (FOUCAULT, 2006, p. 60-61). Pois estuda a formação do enunciado ao mesmo tempo dispersa, descontínua e regular.

Todavia, ao analisar e interpretar os dados da pesquisa, percebemos, como já havíamos demonstrado na tabela 10, um campo de forças enunciativas que provoca um movimento intenso presente nos discursos, o que nos fez perceber que os dados são dinâmicos e descontrolam/reconstroem o próprio método.

Outro fator é que, ao analisar os dados da pesquisa, em cada unidade enunciativa de análise, surgia uma miríade de noções, fruto das proposições discursivas dos sujeitos da pesquisa, que tornariam a análise dos dados algo impossível de se realizar em uma pesquisa de mestrado.

De outro modo, a implicação do movimento de convergência/divergência expressa por uma dinâmica incessante de forças de aproximação/afastamento dos enunciados do discurso nos possibilitou entender que havia, de um lado, uma aproximação dos critérios de análise e, do outro, a aproximação de unidades enunciativas de análise semelhantes.

Portanto, para efeito de análise dos enunciados propomos como linha analítica dos enunciados do discurso os dois pares de unidades enunciativas de análise: (1) Cibercultura/Ciberespaço e (2) Formação/Subjetividade (ver diagrama 4):

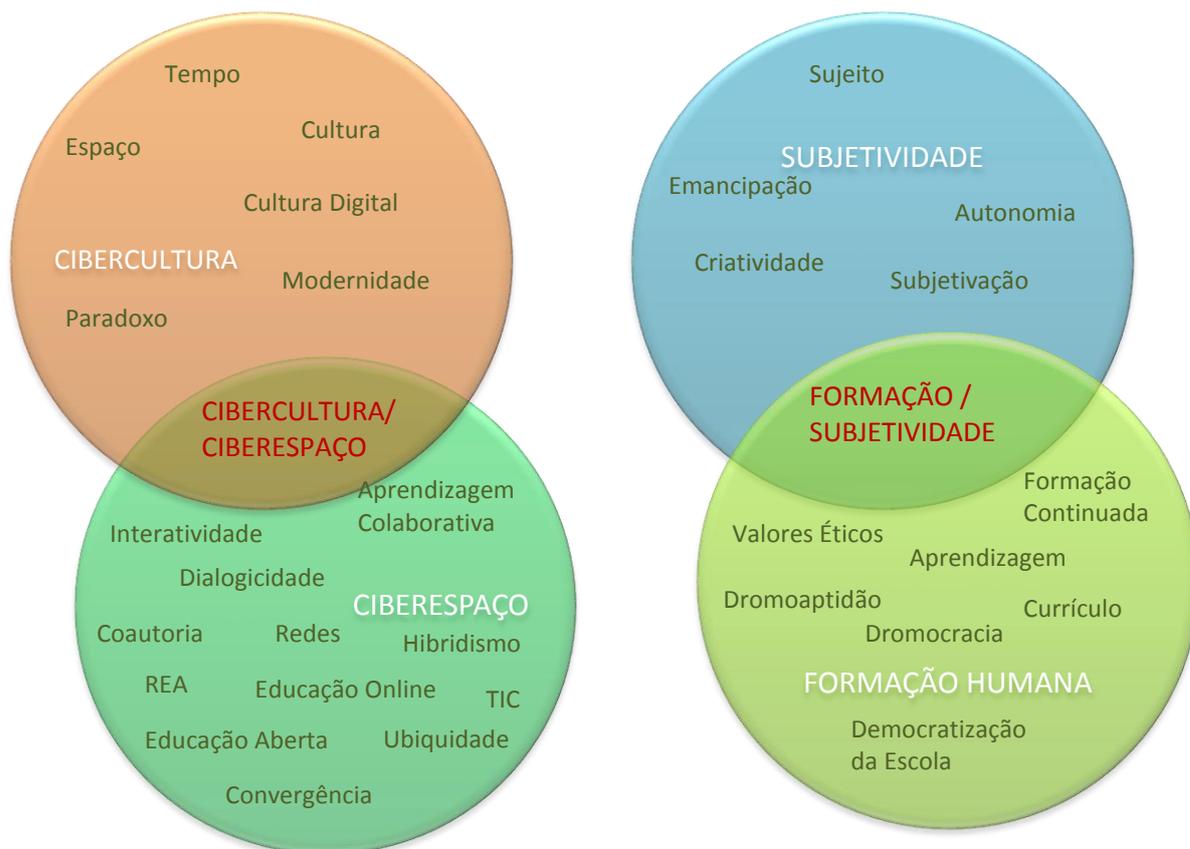


Diagrama 4 – Unidades Enunciativas de Análise

A pesquisa de campo, como já apontamos na tabela 5, foi realizada com 12 pesquisadores, selecionados em função de estarem envolvidos com pesquisas que tem como objeto de investigação a cibercultura e seus desdobramentos epistemológicos e práticos para a contemporaneidade<sup>48</sup>.

É importante salientar, também, que os sujeitos da pesquisa são, em sua maioria, os pesquisadores que dão sustentação teórica à pesquisa. Decorre disto, que os discursos resultantes das entrevistas abertas, tonaram-se verdadeiras preleções acerca de suas especificidades investigativas, o que resultou em um conjunto de dados coletados riquíssimo, extenso e denso, tornando análise dos enunciados do discurso muito interessante e produtiva.

<sup>48</sup> - Ou pós-modernidade ou, ainda, neobarroco ou superbarroco como quer Vilém Flusser (FELINTO; SANTAELLA, 2012, p. 15).

Dentre os 12 pesquisadores, 1 SP exigiu o anonimato.

Decidimos, portanto, para efeito de análise, identificar os sujeitos da pesquisa por meio da sigla **SP**. O pesquisador anônimo receberá a sigla **SP1**, enquanto que os demais pesquisadores serão nomeados com as siglas **SP2**; **SP3**; **SP4** ...**SP12**, como demonstramos na tabela 8, abaixo:

PESQUISADOR	INSTITUIÇÃO	SIGLA DE IDENTIFICAÇÃO
Anônimo	UNIVERSIDADE NA INGLATERRA	SP1
André Lemos	UFBA	SP2
Edméa Santos	UERJ	SP3
Erick Felinto	UERJ	SP4
Eugênio Trivinho	PUC-SP	SP5
Estrela Dálva Bohadana	UERJ ESTÁCIO DE SÁ	SP6
José Armando Valente	UNICAMP/PUC-SP	SP7
Lucila Pesce	UNIFESP	SP8
Marco Silva	UERJ	SP9
Maria de Los Dolores de La Peña	UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE	SP10
Maria Elizabeth Almeida	PUC-SP	SP11
Nelson Pretto	UFBA	SP12

Tabela 8 – Sujeitos da Pesquisa

Dito isto, passemos à análise dos enunciados discurso da pesquisa.

### 3.2.1 Unidade enunciativa de análise 1: cibercultura/ciberespaço

A unidade enunciativa de análise *cibercultura/ciberespaço* emerge do intercruzamento e atravessamento dos enunciados no interdiscurso da pesquisa de campo. Apesar de percebermos que uma miríade de noções que se aproximava desta unidade enunciativa, como apontado na tabela 11, delimitamos os pares enunciativos de análise cibercultura/ciberespaço como as noções que se sobrepuseram às outras

noções por terem sido enunciadas pela maioria dos SP. Dos 12 SP entrevistados, apenas os SP4, SP7, SP8, SP11 e SP12, enunciaram somente o primeiro dos pares enunciativos de análise: cibercultura. Mas isto não quer dizer que o segundo par enunciativo de análise, ciberespaço, esteja ausente dos enunciados destes SP, uma vez que as noções associadas a ele são expressas em vários momentos do discurso dos SP.

Com esta unidade enunciativa de análise objetivávamos perceber qual a compreensão dos SP sobre o que seja cibercultura e seus desdobramentos no ciberespaço. Esta unidade enunciativa é fundamental para a análise dos discursos, uma vez que os dados coletados apontaram que a compreensão destes pressupostos teóricos possibilitarão uma ampliação na (1) dimensão compreensiva da unidade enunciativa de análise; (2) do escopo argumentativo que justificará o problema da investigação; e (3) a amplificação dos argumentos que darão o suporte analítico da unidade enunciativa de análise 2.

A questão aberta do instrumento da pesquisa que subsidiou ou disparou (mas não esgotou) os discursos dos SP sobre esta unidade enunciativa de análise foi a seguinte: Quais são as suas ideias e compreensões sobre a cibercultura tendo em vista suas contribuições e produções para a cultura digital? Mas, isto não quer dizer que ora ou outra as noções deste par enunciativo não estejam expressas em outros momentos das entrevistas.

Os 12 SP, como já dissemos, são pesquisadores, estudiosos, autores e criadores de conhecimentos no campo da cibercultura e, mesmo que suas ideias decorram de campos de conhecimentos distintos, tornando-os heterogêneos, os discursos resultantes da pesquisa de campo carregam, em si, um efeito discursivo e matrizes de sentidos extremamente significativas para a investigação. Este fato fez surgir riquíssimas enunciações que convergiam e que divergiam em relação à unidade enunciativa analisada, possibilitando a complexificação dos enunciados, no sentido de podermos indagar a respeito de seus espaços colaterais, suas dobras, seus territórios e suas desterritorializações. Isso só foi possível quando entendemos que os enunciados da pesquisa se situavam em relação a uma constelação de formulações possíveis de sentido, uma vez que se inscreviam no interior das modalidades enunciativas dos diferentes campos de saber da formação discursiva.

Este fato fica evidente quando observamos que os enunciados apresentam contradições enunciativas próprias do interdiscurso, uma vez que são dispersos e são, sobretudo, acontecimentos.

Ao analisarmos os enunciados dos SP em relação à unidade enunciativa de análise cibercultura/ciberespaço, pudemos verificar a heterogeneidade discursiva dos enunciados, além de perceber a importância desta noção como unidade enunciativa de investigação, como aponta o SP5:

**SP5:** *A cibercultura no fundo é uma categoria de base, uma categoria focal, para dar conta do braço do capitalismo interativo, do braço do capitalismo comunicacional financeirizado de que participam as tecnologias digitais interativas e de todos os procedimentos relacionados a ela [...] já com o cômputo da emergência da Web.*

Analisando os enunciados da pesquisa de campo percebemos algumas aproximações e distanciamentos das argumentações do interdiscurso, mas que a partir de uma complexificação dos dados, poderemos obter possíveis unidades enunciativas.

Inicialmente, observamos que o SP1 apresenta a significativa importância da cibercultura para o desenvolvimento das relações em rede quando diz que:

**SP1:** *Cibercultura é central no desenvolvimento da sociedade em rede da era digital. Apoiado na noção de uma reciprocidade fundamental na comunicação humana, o conhecimento na cibercultura tanto como construções, reconstruções, produto e processo de modo “transparente” e aberto é uma das características-chave para apoiar uma sociedade mais participativa e justa.*

O SP3, por sua vez, apresenta sua compreensão sobre a noção de cibercultura, partindo do que não é cibercultura, e pondera:

**SP3:** *A cultura digital, na verdade, não é um conhecimento. É cultura. Então, eu acho que tentar compreender o que é cultura, habitar esta cultura de forma mais autoral é um desafio. [...] Quando eu parto do que não é cibercultura, eu não estou partindo desta tradição educacional de utilizar, lançar mão dos artefatos ou metodologias para [...] dar uma aula melhor. Dar uma aula melhor eu acho que é ótimo! O que a gente não pode é reduzir isto ao ensino de conteúdos. [...] Então, uma vez que eu digo que cultura digital não é simplesmente usar tecnologias digitais para fins práticos, mas, é, sobretudo, incorporá-las no seu dia a dia, na sua forma de vivenciar a cultura propriamente dita.*

Por outro lado, o SP4 aproxima-se do enunciado de SP3 no tocante à compreensão da cibercultura entendida como um estágio social e cultural, mas apresenta uma contradição do significado do termo cibercultura apontando para o movimento que reconfigura a própria noção do étimo quando, diz que:

**SP4:** *Tenho afirmado que “cibercultura”, como parte dos valores e dos significados que carrega, já é, hoje, um termo ultrapassado. A cibercultura é a cultura contemporânea, em sua inflexão especificamente tecnológica, marcada pelo paradigma do digital.*

Já o SP10 apontará para uma distinção entre a cibercultura e outras formas culturais, uma vez que sendo uma “cultura da virtualidade”, permite que a identidade em si, diversa da identidade real, surja no virtual:

**SP10:** *Cibercultura é a cultura da virtualidade, uma cultura distinta, porque nós temos um meio especial, as pessoas envolvidas se comportam de forma diferente na cibercultura, haja vista a forma de identificação das pessoas como seres sociais, muitas vezes ficam ocultos, não mostram a identidade real. No entanto, parece que a identidade na cibercultura acaba sendo muito mais a sua identidade em si do que ela se apresenta muitas vezes no real. Ela acaba sendo, assim, o que ela não poderia ser ou não pode ser no real.*

Contudo, caberá ao SP6 o questionamento sobre o que seja a cibercultura apontando toda uma perspectiva paradoxal inerente ao próprio sentido desta noção, quando argumenta:

**SP6:** *Podemos falar de uma cibercultura? Quer dizer, existe realmente uma cultura que seja uma cultura específica da internet? Ou existe algo mais abrangente como uma [...] cultura digital que vai estar presente nos cartões [bancários] [em que] você não precisa estar conectado? A pergunta é: o que é cultura? Se, realmente, você pode destacar dentro de uma cultura uma outra cultura? O que seria essa cultura? Eu acho que no momento atual, no momento da globalização em que se discute, em que se rediscute o que é cultura, falar de uma cibercultura parece alguma coisa que se choca com esse momento atual.*

Com estes enunciados é possível perceber a luta de forças enunciativas presentes no interdiscurso em função da heterogeneidade discursiva. Este fato nos aponta para a evidente crise presente nos monumentais sistemas valorativos absolutistas, próprio da lógica linear e identitária da modernidade e nos coloca no centro do que Lévy (1999) denominou cibercultura e que expressa o surgimento de

um “novo universal, diferente das formas culturais que vieram antes dele no sentido de que ele se constrói sobre a indeterminação de um sentido global qualquer” (LÉVY, 1999, p. 15). Este novo universal, como apontamos no item 2.3, capítulo 2, é um “universal sem totalidades”, é a essência da cibercultura, no sentido que

O ciberespaço se constrói em sistemas, mas, por este mesmo fato, é também o *sistema do caos*. Encarnação máxima da transparência técnica, acolhe, por seu crescimento incontido, todas as opacidades de sentido. Desenha e redesenha várias vezes a figura de um labirinto móvel, em expansão, sem plano possível, universal, um labirinto com o qual o próprio Dédalo não teria sonhado. Essa universalidade desprovida de significado central, esse sistema da desordem, essa transparência labiríntica, chamo-a de “universal sem totalidade”. Constitui a essência paradoxal da cibercultura. (LÉVY, 1999, p. 111).

Podemos argumentar, ainda que há uma dispersão dos enunciados dos SP provocada pela própria condição de universalidade do nosso tempo que

Não depende mais da autosuficiência dos textos, de uma fixação e de uma independência das significações. Ela se constrói e se estende por meio da interconexão das mensagens entre si, por meio de sua vinculação permanente com as comunidades virtuais em criação, que lhe dão sentidos variados em uma renovação permanente. (LÉVY, 1999, p. 15).

Por este motivo, é que o SP1 aponta a importância da Cibercultura para a atualidade que, se caracterizada pelo aspecto de reciprocidade comunicacional, propicia ao conhecimento uma característica de transparência e abertura que promove o que o SP4 apontou como o estágio social e cultural em que a tecnologia é parte inerente e inseparável da experiência humana. Estas duas posições enunciativas convergem com a afirmação de SP3 de que a “cibercultura não é um conhecimento, mas uma condição de existência da cultura humana”. Ou seja, o sujeito atual que ao entender-se enquanto um potencializador cultural assume e incorpora os artefatos e recursos do ciberespaço como possibilidades de vivência, de existencialidade e não, tão somente, como espaço de relações mediatizadas pela técnica. A esse respeito SP3 dirá:

**SP3:** [...] *é preciso entender que nesse momento a cultura digital não é apenas a produção de sentidos e significados e a materialidade disso está nos ambientes virtuais. [...] Então, cultura digital, ou cibercultura, é toda essa produção humana mediada por artefatos tecnológicos em rede e isso atravessa*

*os espaços que a gente vem chamando de interstícios entre a cidade e o próprio ciberespaço.*

O ciberespaço, portanto, como “meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (LÉVY, 1999, p. 17), ou a rede, torna-se o campo de diálogo e cocriação de conhecimentos glocalizados<sup>49</sup>, como aponta SP1:

**SP1:** *O ciberespaço permite que indivíduos, grupos, comunidades, redes e coletividades possam conviver, desenvolver e compartilhar de modo glocalizado, ou seja, em uma escala global, ao mesmo tempo, permitindo a criação e discussão de conhecimento local. Diálogo e cocriação de conhecimento, portanto, estão no centro da cibercultura.*

Contudo, apesar de estarmos diante de uma possível unidade enunciativa acerca do que seja a cibercultura, o SP6 quando questiona “o que é cultura? Se, realmente, você pode destacar dentro de uma cultura uma outra cultura? O que seria essa cultura?” traz à tona uma problemática, que já fora discutida na pesquisa no item 2.3, capítulo 2 e que, também, foi expressa pelo SP10 quando aponta que há uma distinção entre a cultura e o ciberespaço. Neste sentido, o SP6 suscita inquietações sobre o que seja a cibercultura e o quão contaminados estamos diante desta noção, quando pondera, no enunciado, da seguinte maneira:

**SP6:** *[...] eu tenho muito cuidado com a terminologia cibercultura [...]. Quer dizer, como um discurso que está contaminado demais. [...] Eu tenho cada vez mais tentado falar de Tecnologias da Informação e Comunicação, tentando entender o que é tecnologia, o que é informação, o que é comunicação? Para que se possa abrir esta discussão dentro de um novo cenário que não seja um cenário tão viciado a repetir ciberespaço, cibercultura, cibercidadão, tudo virou ciber, agora. [...] Eu acho que a grande questão é que não se pode mais falar cultura, no sentido clássico do termo. [...] Tem um tempo em que as coisas se sedimentam, que valores, normas, pactos vão se sedimentando. [Contudo], hoje em dia, tudo é muito rápido. Essa é uma característica da nossa época. Então me parece mais que há um esvaziamento da cultura do que uma nova cultura chamada cibercultura. [...] [Pois,] os fatos e os costumes não se fixam.*

As prerrogativas apontadas pelo SP6 nos apontam inquietações importantes para pensarmos a questão da cibercultura, mas que os SP3 e SP11 ponderarão,

---

<sup>49</sup> - Apesar de ter sido tratada pelo SP1, a noção *glocal* é discutida por Eugênio Trivinho no livro *A dromocracia cibercultural: lógica da vida humana na civilização mediática avançada*. São Paulo: Paulus, 2007. Esta noção é a fusão dos termos globalização com localização e que pode ser entendida como as ações que são ao mesmo tempo locais e globais, na cibercultura.

apontando como a cibercultura está imbricada na cultura e que corroborarão o que o SP1 enunciou:

**SP3:** [...] eu observo no meu cotidiano que, geralmente, as pessoas que até dizem que trabalham com cultura digital, não vivem a cultura digital, no sentido de entendê-la, que ela é a cultura contemporânea mediada pelo digital em rede. Quando eu falo em cultura eu estou falando de exercício de produção cultural e colaborativa no mundo. Cultura é produção humana. O que é produzir com o digital em rede? É se autorizar, é vivenciar, é experienciar, é ampliar repertórios, é se comunicar em redes, é colaborativismo, é colocar o digital em rede dentro do seu processo formativo, culturalmente falando. [...] Porque a cultura digital não é usar burocraticamente o computador para trabalhar e nem ficar trocando arquivos. É fazer produção e sentido, é legitimar isso, materializando linguagens, é poder vivenciar situações de cidadania, de comunicação com o outro, é vivenciar formas de expressão, aproveitando a convergência de linguagens e de mídias.

**SP11:** [...] Eu entendo que a cibercultura não é uma coisa à parte é uma coisa inerente à vida atual e está imbricada com a cultura. Ou seja, o próprio domínio destas tecnologias e a utilização delas, quer seja numa perspectiva de seus artefatos, quer seja dos próprios softwares, da própria interação por meio desses recursos faz com que caminhemos numa perspectiva que vai muito além da tecnologia em si mesma. Mas nós estamos trabalhando como linguagem e, conseqüentemente, como cultura. Não a cibercultura como algo à parte, mas como algo inerente à cultura atual, incorporada à cultura atual, ainda que tenhamos um grande contingente de pessoas que estão fora dessa sociedade tecnológica com estas características.

Entender a cultura contemporânea mediada pelo digital em rede e obter domínios de tecnologias e de utilização das mesmas se dá por meio do conhecimento de conceitos-chave da cibercultura, como o conceito apontado pelo SP1, REA, e os enfocados pelo SP9 como mídias sociais, coautoria, colaboração dialógica, paradigma comunicacional, interatividade, que, também, foram discutidos no item 2.3, no capítulo 2 da pesquisa:

**SP1:** [Os] Recursos Educacionais Abertos (REA) estão em sincronia com o ciberespaço. Este termo inicialmente surgiu para descrever recursos de aprendizagem compartilhados abertamente através da Internet (UNESCO, 2002) para fins de aprendizagem. Devido sua relevância, tornou-se um conceito-chave na cibercultura onde conhecimento é um bem para todos (re)construído por todos. [...] Na verdade, Recursos Educacionais Abertos (REA) podem ser vistos como um fenômeno da cibercultura e sua perspectiva construcionista social na criação de conhecimentos.

**SP9:** *[Neste sentido], [...] a Web 2.0 ela está cada vez mais interativa, as redes sociais, as participações [...]. Você não é mais um espectador. Você entra em um Facebook colabora, participa, linca de tudo com tudo, manda as coisas pra lá e pra cá, você está cocriando essa mídia social. A internet deixou de ser uma mídia de expert, informatas que sabem desenhar sites, para uma outra Web mais próxima da interatividade. Onde você cria um blog e as pessoas participam, colaboram. [...] Então, a ideia da coautoria, da colaboração dialógica precisou de uma ambiência comunicacional favorável, precisou de uma ambiência tecnológica favorável, que a cibercultura tem.*

Contudo, apesar das prerrogativas apontadas pelos SP3, SP11, SP1 e SP9, o SP10 retoma e endossa as inquietações do SP6 quando retoma a questão do que é cultura, distinguindo a cultura da cibercultura e aponta para a questão de delimitarmos os 3 fatores que estão mesclados na cibercultura, a saber: o trabalho, o lazer e a aprendizagem, apontando para o paradoxo presente nestes fatores e suas implicações para a formação deste novo conceito social virtual distinto de cultura:

**SP10:** *[...] Na verdade, muitas pessoas [...] não se jogam no virtual e não se utilizam do virtual. Mas há muitas que usam o virtual. Não basta você entrar na rede para trabalho, para lazer e para aprendizagem, eu acho que a cibercultura ela mescla estes três fatores com muita força: [...] O que nós temos pensado, hoje, em termos do que é trabalho, o que é lazer, o que é aprendizagem? Acho que a gente está vivendo um momento extremamente tênue entre o que se criou em termos de cultura, o que é cultura no mundo vivencial e o que é cultura na realidade. [...] A cibercultura ela traz uma implicação muito forte para a sociedade contemporânea. Vivemos diante de um novo conceito social e podemos falar de um novo conceito social virtual. Porque o virtual, como acabamos de dizer, ele adentra no real. As duas coisas se misturam. [...] O homem não vive mais sem a virtualidade. [...] Então eu acho que é uma outra forma de encarar a vida, a realidade. É uma outra forma de encarar o mundo. Eu acho que a gente vê o mundo por uma telinha em tempo real. [...] Hoje, a gente tem tudo ao nosso alcance. Eu acho que é uma outra cultura.*

Esta perspectiva dual enunciada pelo SP10 se aproxima ao que Lemos (2008) chamou de *nomadismo tecnológico*. Decorre deste enunciado que a “cibercultura vai, pouco a pouco, redefinindo nossa prática do espaço e do tempo, particularmente no que se refere ao novo nomadismo tecnológico e as fronteiras entre o espaço público e o espaço privado” (LEMOS, 2008, p. 120). Nesta concepção, o espaço privado se imbrica no espaço público e vice-versa em função de uma nova *ecologia da comunicação*, como aponta Santaella (2010), em que a ubiquidade e a onipresença acontecem em função dos artefatos midiáticos, que nos possibilitam “estar em casa o

tempo todo” (LEMOS, 2008, p. 120). Pois, a ubiquidade é a possibilidade é o compartilhamento simultâneo de vários lugares,

Quando a continuidade temporal do vínculo comunicacional é assimilado a uma plurilocalização instantânea. Isso só é possível porque a afiliação à rede situa o usuário não mais em um espaço estritamente territorial, mas em um híbrido território/rede comunicacional, [...] [em] territórios informacionais<sup>50</sup>. (SANTAELLA, 2010, p. 18).

Contudo, outro aspecto importante que emerge com a enunciação do SP10 é a compreensão da noção de sujeito na cibercultura, discutido no item 2.3 do capítulo 2, que, como aponta Santella (2004b) é o engodo presente, ainda em nosso tempo, da ideia unificada do eu e que, imerso na cibercultura, nos faz retomar a enunciação do SP5, no início da análise, quando diz que a cibercultura é o “*braço do capitalismo interativo, do braço do capitalismo comunicacional financeirizado*”. Ou seja,

Enquanto, de um lado, os discursos filosóficos e sociais expõem, com toda sorte de argumentos, as inadequações e contradições das definições estáveis e acabadas do eu, do outro lado as mídias em geral trabalham freneticamente, pela preservação da “ideia do eu” que dá fundamento às práticas regulatórias institucionais. À dispersão conceitual do “eu”, nas ciências do homem, contrapõe-se hoje uma ferrenha intensificação de sua identidade inquestionável nas mídias. (SANTAELLA, 2004b, p. 49).

Neste sentido, o que está em jogo não é apenas o fato de termos uma cultura, uma cibercultura ou múltiplas culturas que despontam no ciberespaço, mas como nesta pluralidade cultural e discursiva, nestes territórios informacionais ocorrem a formação e a subjetivação do sujeito, uma vez que o ciberespaço é “um hipertexto mundial interativo, onde cada um pode adicionar, retirar e modificar partes dessa estrutura telemática, como um texto vivo, um organismo auto-organizante [...]” (LEMOS, 2008, p. 123).

Evidencia-se uma preocupação não somente com o tipo de cultura a que estamos expostos, mas, também, (1) as comunicações advindas da/na cibercultura; (2) as aprendizagens decorrentes das práticas no ciberespaço; e (3) as relações estabelecidas neste ambiente-espaço híbrido.

---

<sup>50</sup> - Como assinala Santaella (2010, p. 18) esta é uma nomenclatura cunhada por André Lemos.

A este respeito, os SP2 e SP5 enunciam para os aspectos consolidadores do nascimento da cibercultura e que nos possibilitam entendê-la como um território informacional, mas também como um território que, em sua gênese, tinha um propósito comunicacional e de aprendizagem libertadora, mas que ao próprio sabor de sua constituição passou a ser impregnada por paradoxos presentes na perspectiva cultural de sociedades anteriores ao seu nascimento, quando dizem:

**SP2:** *Eu acho que a cibercultura nasce no processo educativo. Na realidade [...] os microcomputadores, os primeiros computadores e a internet surgiram em centros de pesquisa mais ligados aos militares. Quando isso sai das mãos dos militares o lugar onde ela começa é nas [...] universidades: os primeiros e-mails, as primeiras listas de discussão, os primeiros fóruns temáticos. [a cibercultura] começou na universidade depois ela foi para a sociedade e hoje ela está disseminada. Então eu acho, que nós temos que saber como utilizar essas ferramentas.*

**SP5:** *A cibercultura, [...] a época atual dessa era tecnológica avançada é a fase atual do capitalismo tardio, [...] Na realidade o capitalismo tardio para mim é sinônimo de civilização midiática avançada. [...] a categoria do capitalismo tardio refere-se a um braço do capitalismo além do tempo que se previu que o capitalismo deveria soçobrar, deveria ruir. Mas ele não ruiu, ele se fortificou. Então na realidade ele se realizou como sociedade pós-industrial [que] eu venho o considerando como civilização midiática avançada ou cibercultura. [...] A internet ainda era uma invenção, que fugia escapava da lógica necessária da reprodução do sistema pós-industrial. A web não, a web [...] já estava numa transição de abertura para todas as iniciativas civis e, portanto, os capitais comercial e industrial viram nesse novo nicho o espaço de uma nova espacialidade tecnológica para expandir os interesses de troca, os interesses de reprodução do capital. Então a web nasce sob o signo da apropriação conservadora que atirou esta rede para o coração da reprodução do próprio capitalismo pós-industrial. Então, a cibercultura, que era ligada a movimentos propugnatórios de um novo direito, o direito à informação livre, a informação que estava monopolizada pelos grandes monopólios, pelas grandes empresas de comunicação, a cibercultura que será movimento libertador, se assim posso dizer, acaba no marco perverso [...]. A cibercultura se transforma no próprio sistema monopolizador já com base nas grandes empresas e indústrias da informação, agora chamada digital. Então a cibercultura passa a ser lógica operacional da época. Ela passa a ser, portanto, na sua constituição interna, [o] braço reprodutor do capitalismo, já com uma constante de informação, uma constância de fluxos e de trocas de informação calcada numa nova matriz tecnológica que então passou a ser digital e interativa. Quer dizer, a cibercultura passa por uma transfiguração histórica e social enorme e nós não podemos ser cegos em relação a isso, e como categoria de época ela passa a ser, portanto, o nome da vida contemporânea com ligações umbilicais à reprodução do capital.*

Os enunciados dos SP2 e SP5 são contudes e apresentam a denúncia do desencantamento da cibercultura como um território perverso, como aponta o SP5 e que pressupõe uma necessidade de sabermos utilizar os seus recursos e ferramentas, como diz SP2, disponibilizados nesse ambiente, ao mesmo tempo amigável e hostil. Além disto, esta problemática aponta para o foco da questão do sujeito moderno, sujeitado ao engodo da consciência de si, da liberdade moderna por meio de um modelo de formação e de subjetividade ilusório, como foi amplamente discutido nos itens 2.1 e 2.3 do capítulo 2 desta pesquisa, e que, como apontam os SP, está presente na cibercultura, quando a entendemos como a fase atual do capitalismo tardio, como aponta SP5. Mas ampliando mais a discussão, Santaella (2004b) a este respeito diz:

Enquanto os estudos sobre a subjetividade esforçam-se por denunciar os vultos fantasmagóricos que se escondem por trás dos axiomas das crenças, as mídias fazem pesar a balança para o lado das ilusões. Quem ganha a batalha no coração dos incautos? Certamente, as mídias, pois as imagens, que elas incesantemente passam, dão robustez ao imaginário que alimenta as miragens do ego. (SANTAELLA, 2004b, p. 49).

Ora, olhando a cibercultura por este prisma, podemos retomar, também, as críticas de Nietzsche quando aponta como um dos grandes fatores de decadência da cultura de seu tempo a expansão máxima da cultura (o alargamento da cultura para todos), a redução máxima da cultura (o caráter especialista da cultura) e a mais perversa de todas: a cultura jornalística (de uma linguagem rasa, superficial e impeditiva da aquisição da língua em sua inteireza) (NIETZSCHE, 2003), discutido no item 2.3, do capítulo anterior. O que podemos perceber, principalmente no enunciado do SP5, é que a cibercultura como a fase atual do capitalismo tardio, continua reproduzindo os sentidos de formação e subjetivação do sujeito moderno, porém, agora, com requintes de interação, interconectividade, multiplicidade, mas, em algum lugar e circunstâncias, preconizando os grandes vultos da lógica identitária e totalizante da modernidade e o sistema econômico do capitalista. Por isto a necessidade de entender e saber utilizar a cibercultura é uma prerrogativa fundamental.

Além do mais, as enunciações dos SP2 e SP5, retomam as preocupações do SP10 e SP6 que, este último, ao inquirir sobre a cibercultura, diz parecer que vivemos

em uma *convulsão social*, que está fazendo sumir o sujeito moderno, reflexo de um mundo e de valores em intenso movimento, efeitos de uma lógica consumista, própria de uma era do vazio, quando diz:

**SP6:** [...] *Agora, por traz disto tudo, na frente disto tudo, não podemos dizer que não existe todo apelo ao consumo. Vivemos em uma sociedade de consumo, na qual o valorizado é o consumidor. A figura do cidadão, aquela figura importante da modernidade, também, está desaparecendo, ficou para trás e, hoje, o que você tem é o consumidor. [...] Então, me parece que nós vivemos uma convulsão social, dos valores éticos e morais, bastante séria e nós precisaríamos repensar tudo isto. [...] É muito mais a época do vazio do que de um acúmulo de culturas e de superposição de culturas.*

Contudo, apesar destas sérias constatações e suspeitas, e endossando o enunciado do SP5, Lévy (1993, 1999) nos aponta que a internet surgiu como um espaço de encontro, de compartilhamento e de investigação coletiva a serviço de uma *inteligência coletiva*, “a valorização, a utilização otimizada e a criação de sinergia entre as competências, as imaginações e as energias intelectuais, qualquer que seja sua diversidade qualitativa e onde quer que esta se situe.” (Lévy, 1999, p. 167). Mas alerta:

Se a internet se constitui em um grande oceano do novo planeta informacional, é preciso não esquecer dos muitos rios que a alimentam: redes independentes de empresas, de associações, de universidades, sem esquecer as mídias clássicas (bibliotecas, museus, jornais, televisão, etc.). É exatamente o conjunto dessa “rede hidrográfica” [...] que constitui o ciberespaço, e não somente a internet. (LÉVY, 1999, p. 126).

Todavia, não só as redes independentes e as mídias clássicas operacionalizam e fazem crescer o ciberespaço, mas “em sua maioria anônimos, amadores dedicados em melhorar constantemente as ferramentas e os softwares de comunicação.” (LÉVY, 1999, p. 126). Pois fica claro que há um movimento social e cultural propagado pelo ciberespaço, “um movimento potente e cada vez mais vigoroso, [que] não converge sobre um conteúdo particular, mas sobre uma forma de comunicação não midiática, interativa, comunitária, transversal, rizomática.” (LÉVY, 1999, p. 126). Ou ainda,

Nem a interconexão generalizada, nem o apetite das comunidades virtuais, nem tampouco a exaltação da inteligência coletiva constituem os elementos de um programa político ou cultural no sentido clássico do termo. E ainda assim, todos os três talvez sejam secretamente movidos por dois “valores” essenciais: a autonomia e a abertura para a alteridade. (LÉVY, 1999, p. 132)

Como podemos perceber, Lévy, como um pesquisador e entusiasta da cibercultura, aponta para seus dois valores principais, a autonomia e a abertura rumo à alteridade. Contudo, como estamos percebendo nos enunciados dos SP, que expressam lógicas da cibercultura, a multiplicidade de olhares próprios de um mundo híbrido, a autonomia e a abertura para alteridade podem sucumbir diante de uma lógica que se mantém, ainda, extrativista, perversa e subjugadora do sujeito. E isto é contestável, como expomos ao longo do capítulo 2.

Contudo, com Lévy podemos retomar dos enunciados dos SP3, SP8 e SP11 que retomando a questão do movimento social e cultural da cibercultura apontam que, apesar da lógica perversa e consumista prevalecer no seio da cibercultura, há uma transformação latente e contínua no interior do ciberespaço que o territorializa e ao mesmo tempo o desterritorializa, fazendo emergir ações e práticas discursivas que promovem, além de transformações sócio-históricas e culturais, ampliam os processos formativos e ressignificam os modos de subjetividade do sujeito imersivo, em função de suas práticas cotidianas nas redes. Santaella (2010) chamou este fenômeno do ciberespaço de *inteligência evolutiva das mídias*: uma inteligência que opera no interior das transformações, que “por sua complexidade, fica bem longe das simplificações contidas nas ideias de um determinismo tecnológico como mola propulsora desse processo.” (SANTAELLA, 2010, p. 54):

**SP3:** *Temos que entender que o computador e a internet não são mais dispositivos fixos presos ao desktop. O desktop não é mais a única interface para se conectar no ciberespaço. Com o fenômeno da mobilidade, da ubiquidade, a internet está conosco, com o nosso corpo em movimento e, inclusive, na cidade. Na fase exclusiva do acesso à rede pelo desktop essa dicotomia cidade/ciberespaço não existia. Agora, ela torna-se muito mais híbrida, [...] portanto, o espaço não está tão dicotomizado porque a gente que cria as relações entre cidade e ciberespaço. Há, agora, esse interstício entre cidade e ciberespaço. [...] Ou seja, [o sujeito está] transformando o digital em rede para fins práticos do seu cotidiano. Assim como as pessoas tem se expressado, tem produzido vários tipos de sentido e aquele uso [(do Diário de Classe)<sup>51</sup>] é um exemplo interessante e de como isso afeta/afetou não só as*

<sup>51</sup> - O Diário de Classe (2012) é um espaço no Facebook (<https://www.facebook.com/DiariodeClasseSC>), criado por Isadora Faber, de 13 anos, para denunciar os problemas administrativos e pedagógicos de sua escola, em Santa Catarina, tal feito causou uma verdadeira revolução em sua vida e da escola em que ela estuda e, hoje, seu espaço na rede social já atinge 581.800 seguidores. Como exemplos de transformações sociais e subjetivas provocadas no ciberespaço, podemos ainda citar: o depoimento da professora Amanda Gurgel, postado no Youtube (2011) (<http://www.youtube.com/watch?v=yFkt007IceA>), declamado na Câmara dos Deputados de Rio

redes sociais, a internet, mas fez com que os meios massivos se interessassem pelo tema. Porque é a cultura do atravessamento, mesmo, da não separação entre ciberespaço e as outras redes educativas.

**SP8:** [...] É importante a gente sinalizar o quanto a cibercultura vem modificando as organizações societárias contemporâneas. Porque com a cibercultura a gente está conseguindo experimentar novos conceitos de tempo e de espaço. Mas isso tem um ônus e, também, tem um bônus. Porque a gente está rompendo com aquele conceito tradicional de tempo e espaço e essa ruptura vai dar novas possibilidades de formação, de exercício da cidadania, hoje em dia. Mas por outro lado, numa perspectiva dialética, que é típica dessa perspectiva sócio-histórica, ela também amplia as possibilidades de formação em benefício da cidadania, mas, também, tiraniza as pessoas. Então, de um lado tem a ampliação da perspectiva de alteridade, de outro lado você tem um frenesi, a sociedade de hoje em dia se organiza em meio a esse torpor e muito desse frenesi acaba ocorrendo pelos recursos hipermediáticos da cibercultura. Então, a gente tem que olhar para esse paradoxo. [...] Na verdade, como todo e qualquer aparato simbólico que é apropriado nesse sistema capitalista, a cibercultura vai promover isso nas práticas sociais de hoje em dia e nesse processo ela vai abarcar paradoxos. [...] Ao mesmo tempo em que ela dá novas possibilidades de estabelecer relações interpessoais e de relação com o mundo, ela também possibilita relações planejadas, aligeiradas. Então, assim, sempre você tem um paradoxo, uma tensão posta. De um lado, a planificação das relações sociais, de outro lado, a possibilidade de você imergir em culturas diferentes, de você consolidar mais a sua existência. Então você tem ali dois exemplos fortes pra gente: a Primavera Árabe e, no Brasil, a questão da Ficha Limpa. Tudo isso aconteceu graças aos dispositivos da cibercultura. Aconteceu uma mudança nos modos de articulação dos seres humanos, a partir da utilização dos dispositivos hipermediáticos da cibercultura.

**SP11:** [as comunidades em rede] tanto potencializam como ela, também, amarram o sujeito. O próprio conceito de rede. A rede, ela liga, ela integra, ela favorece a participação. Mas, ao mesmo tempo, à medida que ela vai ampliando todo esse universo comunicacional, o sujeito, evidentemente, vai se comprometendo com tudo isso e no final ele fica amarrado nas redes. Então, é preciso, também, um olhar um tanto distanciado sobre estas questões para que o sujeito não se perca nas tramas da rede.

---

Grande do Norte, em que ela versasobre as condições precárias do trabalho do professor no Brasil (e discutido em artigo por Santos, 2001a); a Primavera Árabe (2012-2012), movimento iniciado no norte da África árabe e que levou à deposição e morte de governantes autoritários e de milhares de civis, levando a uma mudança nos trâmites políticos da região; e a Ficha Limpa (2010) movimento nacional que levou à criação da Lei Complementar nº. 135 de 2010, caçando e alterando a face da política nas eleições de 2012 no Brasil. Estes são apenas alguns exemplos de ações promovidas no ciberespaço que transformaram as sociedades e as condições subjetivas de muitas pessoas em todo o planeta. Estes eventos foram mencionados por vários dos SP.

O modo como os SP3, SP8 e SP11 enunciam a importância do movimento social e cultural que vem transformando os processos comunicacionais, relacionais e de produção de conhecimentos na cibercultura é melhor explicado quando o SP5 delimita duas vertentes para a constituição da cibercultura: a que considera cibercultura como cultura digital e a que entende cibercultura para além do contexto online, se estabelecendo como forma da cultura no presente:

**SP5:** *E como cibercultura nós podemos admitir que ela tem, grosso modo, duas vertentes de constituição. A primeira delas é aquela que considera a cibercultura vinculada a algo assim como cultura digital. Como o conjunto de conhecimentos, como capital cognitivo, um capital de troca, um capital social e de reputação, mas sempre vinculado à criação de conteúdos e processos imateriais, que o indivíduo soma espiritualmente [...] e que no momento é encontrado online. Então nessa primeira definição [...] a cibercultura seria o conjunto de conhecimentos, procedimentos, sociabilidades, relação com o corpo, ações políticas feitas enquanto no acesso à rede. A segunda vertente [...] considera que a cibercultura está além do contexto online, [...] é encontrada na relação offline com os equipamentos digitais interativos, é aquilo que eu chamo de senhas infotécnicas de acesso, de produção da vida. [Assim], a cibercultura está em todos os lugares. A cibercultura jamais pode se reduzir ao estar na rede. A cibercultura está na relação com todos os ingredientes necessários à reprodução da cibercultura como época histórica atual e a relação com os ingredientes inclui não somente a rede como ingrediente da reprodução, inclui o equipamento offline. [...] a cibercultura nesta segunda concepção é atmosfera material, simbólica e imaginária de autoprodução e reprodução da fase atual do capitalismo tardio. E esta fase atual do capitalismo ela é articulada pela apropriação social, multilateral das tecnologias digitais e interativas, especificamente as móveis, hoje.*

Estabelecidas as duas vertentes da cibercultura podemos elencar as potencialidades desta cultura a partir da segunda vertente: como acontecimento da própria cultura. Ou seja, podemos entender a cibercultura a partir das enunciações de SP3, SP4 e SP11 de que a cibercultura é parte integrante da cultura, pois como aponta SP5, “*A cibercultura jamais pode se reduzir ao estar na rede*”, a usar os artefatos para potencialização das atividades, mas é uma condição de estar junto virtual, um estado comunicacional, uma condição vivencial que territorializa e desterritorializa o sujeito promovendo uma renovação do sentido formativo e subjetivo do sujeito, como aponta SP3.

Neste sentido, o SP9 entenderá a cibercultura como um contexto comunicacional favorável, mas salientará a condição de interatividade como o aspecto fundamental da cibercultura, tornando-a favorável a uma educação dialógica,

colaborativa e cidadã, apesar de sinalizar alguns paradoxos que complementam esta vertente da enunciação do SP8, anteriormente:

**SP9:** *O que é a cibercultura? É justamente este contexto comunicacional favorável. A palavra mais interessante da cibercultura é exatamente, interatividade, [...] Eu acredito que a cibercultura é extremamente favorável à educação dialógica, colaborativa, a educação cidadã. Mas o professor sendo um excluído digital, o professor ainda muito preso à transmissão, ele não vê este cenário favorável ao seu trabalho. [...] Ele pode, até, ter um blog, pode ter uma rede social, mas ele ainda não soube articular tudo isso com o currículo. [...] [...] Por exemplo, com a Web 2.0 quase todas as tecnologias que você conhece favorecem a interatividade, lamentavelmente, alguns professores não são levados pela escolha do digital, professores, em particular, que não sabem associar essas tecnologias com o currículo.*

E os SP7 e SP12 irão complementar este olhar que entende a importância da associação da cibercultura com os currículos educacionais e com as políticas públicas de educação:

**SP7:** *[...] quando a gente fala de cibercultura está falando do computador que hoje apresenta outras características, que a gente chama de facilidades, além daquelas da produção de texto em que o professor foi formado: o lápis e o papel. Hoje, você tem o som, a animação, a imagem, a parte de vídeos. Então você poderia usar esses recursos para ter outros meios de representar o conhecimento do aluno, [...] nesse sentido, o professor deveria estar preparado pra saber entender as potencialidades desses recursos e como usá-los nas atividades curriculares. Isso significa não só fazer o uso destas tecnologias, mas saber integrá-las às atividades curriculares na sala de aula.*

**SP12:** *Eu acho a cibercultura absolutamente fundamental [para] a inserção da meninada na ciberespaço. Por isso a dificuldade que a gente tem quando o menino oriundo das classes mais favorecidas tem acesso pleno ao universo da cibercultura e o das classes populares tem um acesso “capenga”. Eu acho que esse é o grande desafio das políticas públicas.*

Podemos notar que o apelo para detectarmos alguns paradoxos da cibercultura está presente nos enunciados dos SP, apesar de expressarem a importância da utilização dos diversos artefatos e recursos do ciberespaço na educação, criando-se uma perspectiva formativa para os professores e políticas públicas que atendam às necessidades e demandas educacionais, como enuncia os SP2, que entende a cibercultura como uma das formas de inclusão social:

**SP2:** *Olha, eu acho que a gente tem que usar tudo. A gente não pode, como eu falei, ficar refém dos fatos nem dos artefatos. Então se [...] antes era um computador por aluno, [...] agora já é o tablet, amanhã pode ser outra coisa. Então eu não posso fazer uma política inteira a partir do artefato. Mas não usar o artefato me parece muito “burro” [...]. Então [o artefato] é muito intuitivo, a possibilidade de fazer coisas para o processo educativo, é fantástico [...]. Então, eu acho que a gente tem que utilizar. Não dá pra ficar refém deles [...]. Então eu acho que políticas que deem acesso a conexão de internet pra todos de boa qualidade, que as pessoas possam ter condições de adquirir computadores, tablets, telefones, smartfones, etc. Acho que isto deve ser incentivado pelo governo, de maneira que esta forma de inclusão não é inclusão digital, é uma inclusão social [...].*

E o SP10, apontando para o fato de que as TIC são tecnologias para a aprendizagem e para o conhecimento, que são importantes para as condições gerais da vida e que devem ser usadas em favor, não só da comunicação, mas do processo educacional, apesar de haver a inaptidão e o despreparo dos professores para lidarem com os recursos ciberculturais no processo de ensino e aprendizagem, aponta a cibercultura e o ciberespaço como um espaço democrático do conhecimento:

**SP10:** *as tecnologias da informação e comunicação, que eu chamo de tecnologias para a aprendizagem para o conhecimento, [...] devem ser usadas para os benefícios dos processos educacionais e os professores não estão preparados para isto. [...] A grande revolução que nós estamos vivendo, há alguns anos, [...] é o advento da internet. Com a internet a nossa vida mudou. Quem vive, hoje, sem o celular? Quem vive, hoje, sem um terminal de banco eletrônico? quem vive, hoje, sem um cartão de crédito? [...] Na verdade, nós estamos impregnados de tecnologia. [...] A cibercultura, o ciberespaço ele transforma o meio em um espaço democrático do conhecimento.*

Contudo, os SP6 e SP9 ainda nos inquietarão com o questionamento sobre qual a qualidade do processo de ensino e aprendizagem na cibercultura, a partir de sua capacidade de interatividade e sobre a questão da comunicação no ciberespaço quando inquirirem sobre as condições da EaD e sobre o paradigma comunicacional da cibercultura. Os SP vão apontar que, independente do presencial ou do online, há uma necessidade de demarcar a importância de um projeto de educação que minimize os paradoxos existentes e dê conta de abarcar os pressupostos e requisitos da cibercultura, em favor de um novo paradigma comunicacional e de uma nova aprendizagem colaborativa no processo de ensino e aprendizagem, rompendo com uma perspectiva pedagógica de transmissão de conhecimentos, quando dizem que:

**SP6:** *a própria educação a distância, nós estamos tendo muitos problemas com ela e a minha pergunta é: e a qualidade? Até que ponto a educação a distância, hoje, não está pegando tudo de mais retrógrado do ensino tradicional e aplicando a ela ao invés de utilizar aquilo que ela tem de novas possibilidades? [...] Quer dizer, me parece que um dos pontos importantes que esta tecnologia nos oferece é essa possibilidade de estar em tempo real, que é esta interação possível com o outro. [...] Quando na realidade não há distância, na educação a distância, ou pelo menos, pode não haver distância ou deve não haver distância. É uma outra forma de presença. [Mas] quando você pensa a EAD, descolada de um projeto de educação, você pode cair em uma espécie de equívoco e achar que se for presencial está tudo bem. [Então, falamos] Que a EAD está com problema. Não! O presencial está com problema, a EAD está com problema, porque existe uma crise na educação que vem de uma crise política que é a crise de um projeto político.*

**SP9:** *Minha preocupação maior é com a questão da comunicação em sala de aula, pode ser a sala de aula presencial, pode ser a sala de aula online, a temática da comunicação é essencial. Porque, até hoje, nós falamos da necessidade do professor atuar na construção do conhecimento, [...] [mas ele] precisa atuar na construção da comunicação do conhecimento. Um dos grandes problemas que vejo é a ideia da construção do conhecimento não atrelada à construção da comunicação de uma forma que possa potencializar a construção do conhecimento. É por falta disto que nós temos aí, hoje, a pedagogia da transmissão. [...] Então, quando você fica martelando somente a construção do conhecimento e não mexe no paradigma comunicacional você tem um grande buraco que prejudica o trabalho efetivo da construção do conhecimento. [...] E aí se você trabalha, se você rompe com a coisa da transmissão você ganha em construção colaborativa. (...) Pelo fato de a escola estar presa a um modelo ainda da era do rádio, ainda da televisão que é comunicar bem é transmitir bem [...]. Então, a transmissão está tanto no presencial quanto no online. [...] Então, uma teoria da comunicação capaz de trabalhar com interatividade, com bidirecionalidade, com hipertextos, essa teoria que a escola raramente tem porque ela está fundada na transmissão. Ou seja, [para falar em aprendizagem] dialógica e de cooperação, de autoria colaborativa [...] você precisa de uma teoria da comunicação.*

Mas quais seriam, desta maneira, as possíveis unidades enunciativas do discurso decorrentes desta unidade enunciativa de análise?

O que se evidencia nos enunciados, independente da vertente em que se situam o SP, é que eles apontam para a importância de estabelecermos melhores condições políticas e formativas para que a educação entenda e assuma, de fato, o advento da cibercultura, como condições propícias à produção/criação do conhecimento, das transformações sociais e culturais da contemporaneidade.

Isto nos remete ao que Moraes (1997), denominou, há mais de uma década, como um novo *paradigma educacional emergente* em que: “[...] uma nova postura de

planejamento em educação terá de envolver, de saída, uma percepção global da realidade a ser transformada [...]” (MORAES, 1997, p. 86); que os “[...] procedimentos metodológicos que permitam apreender o real em suas múltiplas dimensões [...]” (MORAES, 1997, p. 86), que possibilitem se tomar decisões mais acertadas no tocante às políticas educacionais; que ter uma “[...] percepção de que as relações entre os fenômenos são inerentemente dinâmicas e que o pensamento sistêmico é um pensamento em processo.” (MORAES, 1997, p. 87); e que ter uma visão sistêmica da educação requer entendê-la como “[...] um sistema vivo, uma estrutura dissipadora de energia e de fenômenos educacionais que não funcionam como cadeias lineares de causa e efeito [...].” (MORAES, 1997, p. 87). Portanto, todos estes aspectos já sinalizavam para uma educação que não pode ser fragmentada, cindida e linear.

Outra unidade enunciativa do discurso que se delineia, e que corrobora com a discussão teórica da pesquisa no capítulo 2, é que mesmo considerando a cibercultura em sua segunda vertente, como aponta SP3, SP4, SP11 e SP5, como cultura, como parte integrante das condições sócio-históricas, na atualidade, temos que suspeitar dos condicionantes e ingredientes que a operam, uma vez que, como apresentou os SP2 e SP5, a cibercultura é uma fase atual do capitalismo tardio, do pós-industrial, e sendo uma demanda das condições de atualização do capitalismo, pode imprimir situações desfavoráveis à formação e à subjetivação do sujeito adulto.

Todavia, também fica evidente nas enunciações, nas inflexões dos SP é que a cibercultura por meio de uma outra perspectiva do pensamento, uma outra discursividade que enuncia o real por meio de uma *visão ecológica* do mundo e da vida compreende “a mudança como componente essencial da natureza e esta [possuindo] flexibilidade, plasticidade, interatividade, criatividade, autonomia, integração, cooperação e auto-organização.” (MORAES, 1997, p. 136).

Diferentemente, das perspectivas estruturalistas e totalitárias que por muito tempo sustentaram uma subjetividade, como apresentamos nos itens 2.1 e 2.2 do capítulo 2, declaradamente ilusória ou subordinada, no pós-industrial temos que a “ecologia cognitiva localiza mil formas de inteligência ativa no seio de um coletivo cosmopolita, dinâmico, aberto, percorrido de individualizações auto-organizadoras locais e pontuado por singularidades mutantes” (LÉVY, 1993, p. 1490), próprio das operações formativas em redes rizomáticas. Pois a aprendizagem, na cibercultura ocorre

[...] Através de navegação, orientação dos estudantes em um espaço do saber flutuante e destotalizado, aprendizagens cooperativas, inteligência coletiva no centro de comunidades virtuais, desregulamentação parcial dos modos de reconhecimento dos saberes, gerenciamento dinâmico das competências em tempo real [...]. (LÉVY, 1999, p. 177).

Portanto, como se evidenciou com os enunciados dos SP, temos que entender, mas também suspeitar, da cibercultura como expressão cultural, como espaço comunicacional e de aprendizagem e, sobretudo, como parte inerente de nossa constituição cognitiva, existencial e vivencial. Mas não podemos esquecer que são estes processos socio-históricos da cibercultura e do ciberespaço que atualizam as relações do sujeito com o saber em espaços e tempos de redes rizomáticas.

Estes são alguns pressupostos analíticos que nos remetem à segunda unidade enunciativa de análise da pesquisa.

### **3.2.2** Unidade enunciativa de análise 2: formação/subjetividade

A unidade enunciativa de análise *formação/subjetividade* emergiu da contextualização dos enunciados do discurso, apontando para uma infinidade de possibilidades argumentativas e teóricas. Alguns SP, inclusive, não se manifestaram em relação a este par enunciativo, preferindo o silêncio no tocante a esta questão. Por outro lado, este par enunciativo subsidiou o aparecimento de enunciações profícuas para a análise da pesquisa.

Contudo, integrar estes dois pares enunciativos foi possível por percebermos que, quando os SP enunciavam sobre formação havia um atravessamento entre eles. No processo do jogo de forças convergência/divergência, distanciamento/atravessamento é que se seguirá a análise desta unidade enunciativa.

A questão aberta que fomentou o desdobramento das ideias e argumentações sobre esta unidade enunciativa de análise se deu por meio das perguntas: como você descreveria o processo de subjetivação do sujeito adulto na cibercultura? Que implicações a cultura digital traz para a formação?

Analisando os enunciados, uma vertente muito presente nos discursos é a de que a formação é uma ação humana fundamentada por valores éticos, morais, sociais e

culturais que promovem ao sujeito a possibilidade de subjetivação e emancipação, independente se este processo ocorre em espaços físicos ou virtuais. Podemos perceber este enfoque na enunciação da maioria dos SP, e em especial nos enunciados dos SP10, SP8 e SP11 que apontam esta questão da seguinte maneira:

**SP10:** eu acho que o homem continua homem, se falando do humano [...] ele deve permanecer, independente do meio em que ele está, independente do virtual, ou do presencial, acho que os valores devem permanecer. [...] este é o grande legado que o homem tem de deixar para a cultura: [...] os valores. [...] Os valores, independente da subjetividade do homem, devem permanecer [...] [para] a formação do homem e para a preservação da própria espécie humana. Os valores existem justamente [...] [para preservar] as nossas identidades, a nossa condição de estar no mundo. Eu acho que a condição de estar no mundo, seja real ou virtual é humana.

**SP8:** [...] formação é um conceito que faz parte da dimensão do humano, dos relacionamentos dos seres humanos, das trocas entre os seres humanos, das interações entre os seres humanos que sempre foram mediadas por signos culturais.

**SP11:** [...] eu entendo que a educação é um processo de formação voltado para a emancipação, fundada nos princípios democráticos, na interação e na busca pela transformação, tanto pessoal como a transformação social, educacional, com vistas a melhores condições de vida para todos.

De início, com o enunciado do SP10 fica evidente que a condição *sine qua non* da formação é a de humanizar o sujeito.

Como enuncia Goergen (2005) a preocupação com um modo de formação que dê conta dos princípios éticos da humanidade é uma questão universal e está presente em todo o âmbito da vida humana. Esta universalidade, contudo, marca a influência do desenvolvimento da racionalidade moderna que estabeleceu relações intrínsecas entre as dimensões teóricas e práticas da sociedade, como já discutimos no item 2.2, do capítulo 2. Mas, na atualidade, “há uma curiosa ambigüidade entre o discurso ético que se dissemina e ocupa todos os espaços e a efetiva importância que se dá à ética no campo prático” (GEORGEN, 2005, p. 984), ocasionada por uma espécie de maior menosprezo e menor apreço à ética, como se pode perceber em algumas relações sociais e de trocas simbólicas que se estabelecem na sociedade atual e que estão presentes nas mídias de massa.

Contudo, sendo a ética o princípio que faz parte da dimensão do humano, como aponta o SP10 e SP8, e das relações entre sujeitos e conhecimentos, podemos perceber que a formação, enquanto dimensão ética em redes educativas no contexto de uma sociedade democrática e pluralista tem o papel de emancipar o sujeito, como aponta o SP11.

A este respeito o SP8, nos aponta uma particularidade da formação que faz convergir os enunciados dos SP para a compreensão da formação como instância de trocas e mediações simbólicas em redes educativas, a fim de se obter a formação do ser. Neste sentido o SP3 ancora esta temática, apontando uma relação intrínseca entre o ser, o outro, e o conhecimento, quando diz:

**SP3:** [o ser] é que se forma a partir dos conhecimentos que [o] atravessam [...] em diversas redes educativas sejam elas presenciais, online, com os objetos, os artefatos, os processos, sempre em negociação, sempre em relação com esse entorno todo. [...] Eu entendo a formação nesse nível do ser que é um processo criador sempre do ser em relação ao outro em rede e a gente precisa entender isso para até entender o seu sentido no contexto da cultura digital. [...] A formação na cultura digital não é algo exclusivo dos processos didáticos e pedagógicos, não é algo exatamente ensinável, mas é algo essencialmente experiencial. [...] O processo formativo, de uma forma geral, ele não é um processo de separações. [...] É que você pode produzir sua existência, ampliar seus repertórios, se conectar com mais pessoas, fazer uma interrelação entre trabalho e aprendizagem, vida cotidiana e vida científica, mediada pelas tecnologias digitais.

Como enuncia o SP3, a formação na cultura digital é um processo didático pedagógica experiencial e vivencial em uma instância de trocas e mediações simbólicas em redes educativas em que subjetiva-se e atinge-se a condição de ser, de humanidade necessária à emancipação do indivíduo e a consequente criação dos conhecimentos e valores humanos. Desta maneira é que SP1 e SP3 propõem que a formação é uma instância de relações plurais e multireferenciais, como havíamos pressuposto em nossa discussão teórica no item 2.3, do capítulo 2, e que este processo fica mais evidente na cibercultura, em que o processo de experiência em rede promove tanto a ampliação dos ingredientes do ciberespaço, quanto a emancipação do sujeito, quando apontam que:

**SP1:** [...] por formação [...] considero a relação da diversidade, pluralidade, multiculturalidade, multireferencialidade [...]. Neste holomovimento é possível considerar que as implicações entre a cultura digital e a formação [...] estão

também imbricadas. As concepções de “formação [...]” permitem enriquecer a “cultura digital” e vice-versa.

**SP3:** O que é produzir com o digital em rede? É se autorizar, é vivenciar, é experienciar, é ampliar repertórios, é se comunicar em redes, é colaborativismo, é colocar o digital em rede dentro do seu processo formativo, culturalmente falando.

O que temos, de antemão, é que a formação, sendo a possibilidade do sujeito adulto tornar-se um ser emancipado, um sujeito de uma história efetiva, um acontecimento em função de suas vivências e relações de saber na cultura digital, há, também, a constituição da cultura digital. Ou seja, em espaços em que há uma relação de produção de saberes em meio à diversidade, pluralidade, multiculturalidade e multireferencialidade, além de os sujeitos se constituírem há o acontecimento da cibercultura e do ciberespaço, enquanto cultura e espaço favoráveis às práticas sociais e à expansão e produção dos valores humanos.

Esta prerrogativa do enunciado formação expresso pelos SP1 e SP3 converge com o que o SP11 enunciou, anteriormente, que afirma a possibilidade que o sujeito tem, na cibercultura, de ter uma formação plena, emancipada, pautada em princípios éticos por este processo fazer parte das práticas sócio-históricas do sujeito, de sua vida, de sua existência, como aponta o SP8:

**SP8:** A formação [...] faz parte das práticas sociais, mesmo que a gente não tenha intencionalidade. Na escola você tem a intenção de formar. Tem outras práticas sociais em que essa intenção não está clara, mas ela acaba acontecendo. Onde houver prática social há formação [...]. Portanto, ela permeia todas as instâncias, todos os tecidos sociais e ela se ergue, também, numa perspectiva dialética. [...] Então, as práticas sociais de hoje em dia, como a gente utiliza os recursos da cibercultura nessa plenitude, pautados em princípios éticos, isso só vai contribuir para o esclarecimento e a emancipação e crescimento dos seres humanos. A gente não pode esquecer que, também, tem muita utilização voltada para a coisificação do homem. [...]. Hoje o sujeito adulto é formado e o processo de subjetivação desse sujeito adulto ocorre em meio a essa capilaridade, essa volatilidade, essa fluidez, a possibilidade coautoral, em meio a mergulhos de simulação, em meio a uma orquestração harmoniosa das várias linguagens, portanto. [...] Com ceteza há todo esse cenário para as mudanças, para se pensar na formação [...], hoje em dia, nesse contexto da cibercultura.

O que o SP8 traz à tona, dentre outros pontos, e que converge com o que os SP1, SP3, SP10 e SP11, é a noção de inteligência coletiva de Lévy (1993, 1999), já argumentada, tanto no capítulo 2, quanto na análise da unidade enunciativa 1, de que o ciberespaço permite que a partir da interconexão geral e das comunidades virtuais a inteligência coletiva se expresse como o “universal por contato, um universal que cresce como uma população, que faz crescer aqui e ali seus filamentos, um universal que se expande como hera” (LÉVY, 1999, p. 133). Por isto o SP8 entenderá que os signos culturais, hoje, são hipermidiáticos, diferentemente dos signos na modernidade, por exemplo, que eram culturais, mas que se mantem nos aspectos formativos da atualidade, quando diz:

**SP8:** [...] Hoje, os signos culturais também são hipermidiáticos. Antes do advento da cibercultura não eram signos culturais digitais e hipermidiáticos, mas eram signos culturais. Então, essa ideia de formação como algo que faz parte do humano e que os relacionamentos, as trocas e interações são feitas por seres humanos, mediadas por signos culturais, isso eu acho que se mantém, se sustenta.

O sentido e a significação do espaço e tempo da cibercultura é estabelecido, portanto, em meio ao dilúvio informacional (Lévy, 1999), ao atravessamento dos signos culturais na cibercultura, a que os sujeitos adultos mantem estreitas relações, sejam elas entre os próprios sujeitos, o conhecimento, as técnicas e a cultura.

A partir destas prerrogativas, podemos começar a entender o sentido de formação na cibercultura, a temática fulcral da pesquisa, amplificando esta noção com o enunciado do SP3, quando afirma:

**SP3:** O sentido da formação na cultura digital é, exatamente, você incorporar na sua vida prática, autoral, lúdica, o digital em rede e não, simplesmente, utilizá-lo para fins burocráticos específicos. [...] para ser formação é preciso ter a vivência, a experiência, o desejo, as suas implicações éticas, estéticas, políticas[...]. E isso não está dicotomizado. [Pois é] a forma de você ser e atuar no mundo com, exatamente, o seu trabalho.

A enunciação do SP3 é extremamente significativa para a análise, uma vez que, nos faz retomar o que analisamos sobre a cibercultura, na análise da unidade

enunciativa 1, a saber, de que a cultura digital é a cultura do contemporâneo nos processos sóciotécnicos cotidianos e na vida prática dos sujeitos. Nos aponta, também, caminhos para compreendermos a formação na cibercultura, já enunciado no item 2.3, do capítulo 2, como o processo de criação e constituição do sujeito adulto em função de seu engajamento e de sua relação e experiência prática e vivencial nas redes educativas, nos espaços multireferenciais de aprendizagem.

Este processo de formação é proveniente de uma aprendizagem rizomática que promove uma subjetivação plástica, instável, aberta e híbrida nos sujeitos adultos, resultado de sua imersão nos processos sóciotécnicos da cultura digital e da multiplicidade de forças presentes nas redes rizomáticas no ciberespaço (BRUNO, 2011). Outro ponto que merece a atenção é que o enunciado do SP3 nos oferece uma compreensão da cibercultura como cultura do contemporâneo e a formação proveniente desta cultura, a partir do princípio de aprendizagem rizomática, faz estas ideias convergirem para o que os SP2 e SP11 denominaram de formação integral, ou o que SP2 denominou de formação para a cultura:

**SP2:** [...] a formação deve ser uma formação integral complexa, não para a cibercultura. Mas partindo do princípio que essas tecnologias eletrônico-digitais, a internet já fazem parte do nosso dia-a-dia, já estão no cotidiano. Não acho que a gente tem que formar pessoas para usarem um computador, para usarem a internet. Eu acho que elas já vão fazendo isso naturalmente, como usam o carro, como sabem se deslocar em um *shopping center*, em um aeroporto, etc. Então acho que elas vão adquirindo essa destreza. O que eu acho é que a gente, como formador deve tentar não ficar refém nem dos fatos nem dos artefatos [...]. Eu acho que a gente tem que abrir para uma formação ampla, que seja uma formação que dê um embasamento humanístico importante, que reconheça a relação do homem com os artefatos como algo que faz parte da humanidade, não como algo que vem de fora ou que é o externo ou o artifício. Mas temos que pensar em uma cultura natureza, num homem artefato, temos que pensar a partir desse hibridismo. Então, uma formação deve levar em conta não mais pensar como cibercultura, mas uma formação para a cultura. Eu acho que é isto que a gente tem que buscar.

**SP11:** [...] A nossa concepção de conhecimento é, sobretudo, [...] um conhecimento que perpassa diferentes áreas, ele envolve uma visão de mundo mais globalizante, integradora, sobretudo. Eu acho que a integração é um aspecto muito importante de todo este trabalho. Então é a integração entre um conhecimento mais horizontal e, também, uma especialidade vertical. Um conhecimento horizontal no sentido de uma integração interdisciplinar, integração entre vida mesmo, trabalho, aprendizagem.

Neste momento, podemos retomar um dos pontos de análise teórica da pesquisa acerca do que Nietzsche (2003) argumenta sobre a questão da formação em seu espaço e tempo, como abordamos no item 2.3, do capítulo 2. Para o filósofo, a formação moderna apoiava-se em duas correntes complementares, ambas trazendo consequências catastróficas e antinaturais para o processo educativo: uma que defendia a extensão e a ampliação da cultura e outra que reduzia a cultura a uma simples função, especialidade. Contra estas correntes, Nietzsche contrapõe e afirma “o ‘estreitamento’ e ‘concentração’ da cultura, contra a tese da extensão, e o ‘fortalecimento’ e a ‘soberania’ da cultura contra a tese da redução.” (SOBRINHO, 2003, p. 10). Além destas prerrogativas o filósofo entenderá que a educação não poderia ser entendida como uma mera questão burocrática, como fim e não como meio a se atingir para a formação do sujeito.

Contra a primeira tese, a da extensão máxima da cultura, o filósofo aponta que este é um efeito do tetemunho da crença moderna em um dogma de uma economia política que tinha como princípio a criação de “homens comuns” que buscam a felicidade a qualquer preço, identificada com a utilidade e o dinheiro para suprir as necessidades e demandas do mercado financeiro. Ou seja, educar, nesta perspectiva é formar o sujeito e a inteligência à serviço da propriedade e do lucro (SOBRINHO, 2003).

Esta universalização da cultura que estava atrelada, portanto, à emergência das massas urbanas, à questão social e à intervenção do Estado na educação determinariam, à sociedade moderna, o que Nietzsche chamou de “barbárie cultivada”. Para o filósofo, como já mencionamos, que preserve um pensamento aristocrático, estender ao máximo a cultura impediria a formação do sujeito em uma “cultura elevada”, uma tarefa que não se dispensava a todos, mas apenas era atribuído a um pequeno número de sujeitos. Outro fator é que este processo formativo promoveria um caos à política pedagógico-econômica por ser incompatível com as demandas do Estado e por exigir um aparelho pedagógico excessivamente grande e complexo.

Contra a segunda tese, a redução máxima da cultura, a especialização, Nietzsche a condena por entender que os especialistas seriam como um “operário de fábrica’, distante e alienado da cultura autêntica, e produtor de uma ‘pseudocultura’,

que do mesmo modo concorre para o advento da barbárie.” (SOBRINHO, 2003, p. 11).

Este ataque à perspectiva formativa das instituições de ensino de seu tempo é uma severa e radical crítica de Nietzsche à cultura de seu tempo. Uma cultura que não poderia elevar-se em função da educação estar orientada para a formação profissional, de carreiras, de cargos, movida por um “espírito utilitário”, medida a partir de exames obrigatórios e integrados, extensiva e universalizada, revelando, assim, a verdadeira face da cultura moderna.

Para Nietzsche, como esboçaram os SP2 e SP11, para se atingir uma “cultura autêntica”, uma “cultura elevada” e afastar-se da “pseudocultura”, da “barbárie cultivada”, seria necessário uma visão de conjunto da realidade, como disseram os SP, uma formação integral, que eliminaria a enfermidade do sujeito moderno, do “homem comum”, como apontara,

[...] descobri a vida e a mim mesmo como que de novo, saboreei todas as boas e mesmo pequenas coisas, como outros não as teriam sabido saborear – fiz da minha vontade de saúde, de vida, a minha filosofia. (NIETZSCHE1995, p. 25)

Para Nietzsche esta condição da formação moderna apontava para a “pobreza de espírito pedagógica” de sua época, manifestada em “técnicas de formação” que serviam para a reprodução de um “homem comum” e não de um “espírito elevado”, o gênio.

Ora, estas prerrogativas de Nietzsche convergem para o que observamos na análise dos enunciados, até este momento, uma vez que buscar uma formação integral, do sujeito adulto na cibercultura, perpassa pela condição que o SP3 apontou e que fora corroborado pelos demais SP, de que: o sentido de formação na cibercultura necessita, para ser uma formação plena do sujeito adulto, do ser, de vivência, experiência, implicações éticas, estéticas e políticas. Pois, como enunciou Nietzsche, para que se realize um projeto pedagógico de elevação da cultura é preciso (1) partir para o ataque e promover o enfrentamento da situação de barbárie e superá-la; e (2) promover uma nova concepção de educação, um sentido de formação que articule, intimamente, experiência, vida e cultura. Pois,

A incumbência da educação é, então, fazer compreender, através da experiência pessoal dos estudantes e dos incentivos recebidos dos mestres cultivados, os grandes pensadores do passado, porque neles se encontram o saber e a experiência que fizeram e transformaram a cultura e deram a ela um estatuto mais elevado; pois a cultura autêntica não deve absolutamente ser confundida nem com erudição nem com jornalismo modernos, isto é, nem com a comodidade de uma especialidade nem com a mediocridade de uma linguagem bárbara. (SOBRINHO, 2003, p. 13-14).

E o filósofo concluirá:

É no jornal que culmina o desígnio particular que nossa época tem sobre a cultura: o jornalista, o senhor do momento, tomou o lugar do grande gênio, do guia estabelecido para sempre, daquele que livra o momento atual. Diga para mim, você mesmo, meu caro mestre, que esperanças devo ter ainda nesta luta contra a perversão em todo lugar encontrada, em todas as verdadeiras aspirações à cultura, com que coragem poderia eu me apresentar, mestre solitário, quando sei que, sobre cada semente de verdadeira cultura lançada à terra, deve passar logo sem piedade o rolo esmagador desta pseudocultura? Imagine como seria vão mesmo o trabalho mais renitente de um mestre que quisesse, por exemplo, levar seu aluno ao mundo helênico, tão infinitamente longínquo, tão difícil de compreender, por considerá-lo como verdadeira pátria da cultura: tudo isso seria inútil, quando o mesmo estudante, um minuto antes, tenha pego um jornal, um romance da moda ou um destes livros doutos, cujo estilo já traz consigo os brasões repugnantes da barbárie cultivada que está em curso hoje em dia. (NIETZSCHE, 2003, p. 65).

Para o filósofo, portanto, o que se estabelecera em seu tempo como sendo o sentido de formação, foi um contrassenso provocado pela cultura jornalística, um modelo formativo que não ensinava aos alemães a rumarem para as profundezas do saber (que Nietzsche entendia como sendo a retomada da cultura helênica, dos mestres trágicos), a olharem a diversidade cultural dos vizinhos, a ansiarem a fazer leitura lenta da realidade, impedindo-os de terem um conhecimento elevado, enfim, de tornar-se o que se é.

Ir em direção a uma cultura elevada, à uma formação integral, como apontado pelos enunciados dos SP, é promover uma formação que integre o sujeito à cultura de seu tempo, que em nosso caso é denominada de cibercultura, e que o faça buscar as profundezas do ser e os conhecimentos perdidos na efemeridade e velocidade das formas rasas de produção e universalização do saber. Para tanto, o papel do

educador, o “mestre solitário”, como mediador deste processo é de extrema importância, como enunciam os SP9, SP3 e como ficou evidente em outros enunciados do SP8, que o entendem como o agente do processo educativo e que, ao propor condições para que aconteça a formação integral dos sujeitos, ele, também, é engendrado neste processo formativo, formando-se. Esta constatação nos apresenta uma clara sintonia dos SP com Freire (1986, 1996), que entende a formação como processo dialógico, um processo em que

Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 23).

Consolidando esta convergência enunciativa dos discursos dos SP com o enunciado de Freire, e entendendo que a formação integral é, como apontaram os SP e articulado ao pensamento de Nietzsche, uma capacidade de constituir-se em um ser, um sujeito, a partir de sua relação e experiências vivenciais e dialógicas nas redes rizomáticas de aprendizagem, vejamos o que os SP9 e SP3 dizem a este respeito:

**SP9:** [...] Eu entendo que formação é participativa, colaborativa, dialógica. Porque no mundo conversando com as coisas, conversando com os outros [...].

**SP3:** [...] Engendrar uma ambiência formativa é o papel do professor, criar dispositivos, propor mediações, uma vez que a gente entende mediação, também por um processo criador em relação. Então a mediação requer sempre alteração de um lugar a outro, de um momento da sua vida para outro. [...] Obviamente, que ao fazer isso você também se forma. Então a formação em seu sentido ontológico, é algo do ser, é cada ser que se forma em relação com as coisas, com a cultura, com outros seres vivos, não vivos, com os objetos, [...].

Neste momento, percebemos uma convergência entre o que o SP3 enuncia com o exercício que nos propomos na pesquisa no item 1.2.1, no capítulo 1, de produzir uma aproximação ao que seria uma ontologia do presente, uma investigação do problema do sentido de formação e da subjetivação na cibercultura na ordem do

acontecimento. Ora, quando o SP3 enuncia que a formação é algo do ser em relação aos outros, às coisas, à cultura, está nos dando pistas de que há uma tensão entre noções de cunho totalizantes, universalistas e noções de cunho não totalizantes, múltiplas, singulares. Ou seja, como aponta Adverse (2010), a ontologia do presente se justifica pelo fato de ter como objetivo a exploração das tensões de forças opostas que consubstanciam a realidade, o presente, a história efetiva. Deste modo, pensar a formação e a subjetivação do sujeito na cibercultura como um processo ontológico, de constituição do ser em relação com algum outro ser, alguma coisa, alguma cultura é estar na superfície, na borda, na tensão entre o sentido e não sentido de alguma coisa. Como enuncia Deleuze (1976), “jamais encontramos o sentido de alguma coisa (fenômeno humano, biológico ou até mesmo físico) se não sabemos qual a força que se apropria da coisa, que a explore, que dela se apodera ou nela se exprime.” (DELEUZE, 1976, p. 5). Portanto, podemos inferir que o sentido de formação e subjetivação na cibercultura é a condição de constituição do ser em relação, em participação colaborativa e dialógica, como enunciam os SP3 e SP9, em uma nova ecologia das mídias (LÉVY, 1999), ou, ainda, uma nova ecologia pluralista da comunicação (SANTAELLA, 2010) que vai engendrando o ser a partir do paradoxo e da complexidade, inerente ao território híbrido da cibercultura, que “quanto mais universal (extenso, interconectado, interativo), menos totalizável” (LÉVY, 1999, p. 120).

A ação dos sujeitos nas práticas sociais ocasiona a subjetivação do indivíduo, ou como enuncia González Rey (2003),

A ação dos sujeitos implicados em um espaço social compartilha elementos de sentidos e significados gerados dentro desses espaços, os quais passam a ser elementos da subjetividade individual. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 207).

Neste processo de subjetividade individual, eivado por condições de integração e ruptura, de constituído e constituinte, territorialização e desterritorialização, nesta luta de forças e atravessamentos, característica da relação do sujeito individual com a subjetividade social, se estabelece o sentido de formação e subjetivação na cibercultura.

Por subjetividade social, González Rey (2003) compreende como sendo um

Conceito com suficiente maleabilidade e flexibilidade para caracterizar os processos de produção de sentidos e significados gerados nas diversas áreas da vida social e de integrar as formas históricas e atuais de subjetivação produzidas nestes espaços sociais. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 207).

Podemos compreendê-la como produção simbólica, ou como aponta o SP8, produção de signos culturais, que em nosso caso são, também, hipermidiáticos, e de sentido, constituidores de um nível diferente na organização ontológica da sociedade. Ou seja, a subjetividade social

Não é a reprodução dos complexos processos objetivos – infra-estruturais, de relação, organização, etc., que caracterizam a sociedade e dentro dos quais eles são gerados, mas uma nova forma de constituição do tecido social em relação aos inúmeros aspectos objetivos que caracterizam a vida da pessoa nos diversos espaços da vida social, cuja articulação como sistema se dá precisamente nos sentidos e significados que circulam de forma simultânea nessas diferentes zonas do social, que se integram em determinadas configurações que atuam de forma simultânea nos espaços sociais e nos sujeitos que os constituem. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 209).

Neste sentido, podemos entender que as configurações que caracterizam a subjetividade social se concretizam nos múltiplos espaços relacionais em que atuam os sujeitos individuais, bem como nos diversos climas, costumes, representações, crenças, códigos emocionais, etc., delimitadores dos espaços sociais dentro dos quais atuam os indivíduos (GONZÁLEZ REY, 2003). A subjetividade social da cibercultura, portanto, é constituída pelas diferentes expressões de cada sujeito adulto concreto, cuja subjetividade individual está atravessada de forma permanente pela subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2003). Como diria Freire (1986, 1989) a boa maneira de aprender a ler, de ler o mundo, de formar-se na relação com o outro, com as coisas e com o mundo, é o modo como aprendemos a “descobrir a conexão entre o texto, [signos culturais], e o contexto, e também como vincular o texto/contexto com o meu contexto, o contexto do leitor.” (FREIRE, 1986, p. 22). Dito isto, poderemos pensar como formação integral na cibercultura, uma formação para cultura, como preconizou o SP2, um processo de formação aberto aos signos culturais hipermidiáticos e aos sentidos constituidores da organização ontológica da sociedade.

Assim, poderemos nos aproximar de algumas suspeitas dos SP11 acerca da formação e subjetivação na cibercultura, que, por sinal convergem com a crítica do SP6 acerca deste tema, quando entendemos os enunciados dos SP11 e SP1 sobre a formação aberta e quando percebemos a importância que o SP8 atribui ao projeto de educação para a formação tanto da educação formal quanto da não formal:

**SP11:** Na educação aberta, na formação aberta, [...] nós tivemos grandes progressos na aprendizagem, em comunidade mesmo, nas comunidades de práticas, sobretudo, no aprender com o outro, nas parcerias [...], no trabalho colaborativo. Entretanto, na educação formal as mudanças são pontuais. Isto eu não estou falando somente da educação básica. Eu estou falando da educação em todos os níveis. [...] [Mas] o que nós temos ainda na educação formal é que impera a hierarquia do conhecimento, uma formação ainda transmissiva, mesmo que se faça por meio das tecnologias digitais. Nunca tivemos tantos portais educativos, tantos cursos que potencializam a instrumentação e, sobretudo, a transmissão de informações, inclusive no que se refere à formação de professores.

**SP1:** A aprendizagem aberta, via mídias colaborativas, tem potencializado às práticas educacionais em uma dimensão mais significativa onde coaprendizes podem guiar seu processo de aprendizagem de forma crítica, colaborativa e transformadora. [...] Esta autogestão da aprendizagem via espaços abertos colaborativos inclui não apenas a aprendizagem coletiva das redes sociais, mas também a aprendizagem personalizada centrada no aprendiz ativo crítico [...]. Neste sentido, práticas educacionais via web 2.0 reconhecem aprendizes como agentes transformadores, a natureza emergente e colaborativa da aprendizagem e o conhecimento compartilhado e aplicado em situações vivas e contextos reais. [...] A coaprendizagem visa enriquecer a construção de conhecimentos decorrentes da aprendizagem formal (no espaço da escola ou universidade) e também informal (com a vida) via o uso de inúmeros recursos, tecnologias e metodologias para ampliar a interautonomia e participação ativa e colaborativa do aprendiz.

**SP8:** [...] É importante a gente pensar na complexidade inerente à utilização da cibercultura pelos processos educacionais; complexidade esta que abarca paradoxos e tensões. Então, eu acho importante a gente pensar assim: a cibercultura traz muitas possibilidades. Mais uma vez, o que vai dar o tom não são as possibilidades que ela traz, mas o projeto de educação que se vale dela para ofertar um curso.

Neste contexto, o que os SP apontam é que os projetos educacionais tem que estar afinados com as novas prerrogativas formativas, com os signos culturais hipermidiáticos e o sentidos constituidores da organização ontológica da sociedade

nos espaços de emergências de aprendizagens colaborativas e de coautoria, a fim de se ultrapassar os modelos hierarquizados de conhecimentos e de uma pedagogia transmissiva de informações, em favor de uma formação integral que promova a emancipação e a autonomia dos indivíduos.

Contudo, salvo as afirmações sobre a formação aberta dos SP, nas enunciações do SP11 e SP8, podemos perceber uma sensação de desconfiança quando apontam, respectivamente, para o excesso de portais e informações na internet e a falta de um projeto educacional que dê cabo à ampliação da formação transmissiva. Neste sentido, podemos trazer à tona a enunciação do SP6 que faz uma crítica contundente sobre o sentido de formação na cibercultura e faz-nos pensar no que apontou Nietzsche sobre a questão da formação, quando diz que:

**SP6:** [...] quando se fala de uma formação na cibercultura, eu pergunto se a formação não é a formação? Ainda pergunto se ela é presencial ou a distância, se ela é ou não na cibercultura? Quer dizer, se diz da formação em cada época. [...] Então, [a formação] acaba sendo uma forma para você preparar para o mercado de trabalho, uma formação que inibe a autonomia, a criação. Parece que a autonomia é o elemento fundamental quando se fala de formação. [...] Me parece que isto ficou acentuado, ainda mais, com as TICs, [...] porque todo discurso é no sentido de viver este modelo. A escola tem que estar aparelhada, a escola tem que estar preparada para o novo tempo. Mas o que é, exatamente, a escola estar preparada para o novo tempo? Quer dizer, é uma supervalorização da tecnologia *per si*. [A tecnologia] não [é valorizada] como um meio, como algo que poderá auxiliar certos trabalhos, certas pesquisas, certas atividades e que, sem dúvida, vão desenvolver certas aptidões no jovem, na criança, no aluno, mas que não se autobasta, ela não pode valer por si só. Isso lembra um pouco, na modernidade, em que temos o método valendo por ele mesmo.

Os SP11, SP8 e SP6 fazem um alerta importante e corroboram algumas das inquietações dos SP em geral, em relação às políticas públicas de educação que, em muitos casos, compreendem o uso dos artefatos, tecnologias e recursos da cibercultura como fim político-administrativo e não como meio à formação do sujeito. Apontam, também, para o fato de que temos que analisar com cautela os efeitos da falta de reflexão sobre a formação na cibercultura, uma vez que o ciberespaço está repleto de ofertas de formação que não atendem às expectativas de políticas públicas de qualidade da educação e de diretrizes de regulamentação da educação, a fim de insuflarem o mercado de trabalho com mão de obra de baixo custo e promoverem um

uso burocrático das potencialidades da cibercultura. Outro ponto em destaque é o que já havíamos mencionado com Nietzsche acerca de quais formação, subjetivação, emancipação e autonomia estamos falando quando pensamos na subjetividade do sujeito adulto na cibercultura? Ainda resgatando a indagação foucaultina acerca do sujeito: “como ou através de que práticas nos tornamos sujeitos?” (FERRARI, 2010, p. 8).

Seguindo este raciocínio, os SP3, SP7 e SP6, também enunciarão sobre importância de buscarmos compreensões mais seguras no tocante à cibercultura como espaço formativo amplo, que está para além do fato pedagógico, por estar afeita aos processos formativos ontológicos do ser, na cultura, como educação. Apontam, ainda, a importância de associar a cibercultura aos atos de currículos para que se inicie um processo de reestruturação dos espaços formais de educação, na atualidade, em direção à formação integral da subjetividade individual resultado da subjetividade social da cibercultura<sup>52</sup>, ao dizerem:

**SP3:** A gente não pode cair no erro de achar que a formação é só a organização dos meios materiais e intelectuais para fazer o sujeito aprender mais e melhor e, principalmente, no que se refere à Pedagogia, que é o uso intencional de ações educativas. Mas a gente tem que perceber que a cultura digital está mais para a educação como um fenômeno mais amplo, antropológico, que, exatamente, para usos práticos, institucionais ou pedagógicos. Porque a Pedagogia, na verdade, é a educação intencionalizada. Sendo que a Educação é todo esse processo do ser humano em relação com o mundo. [...] eu faço um esforço muito grande de vivenciar a cultura digital, investigar como que os praticantes lançam mão do digital em rede na sua vida prática e tentar me inspirar nessas práticas para levar isso para a didática, criando ações e atos de currículo. [...] Então, uma coisa é ter o acesso ao computador e a internet e vivenciar usos burocráticos, outra coisa é você entender que isto tudo te forma, amplia seus repertórios, faz com que haja diálogos em situações geográficas dispersas, que te permite expressões sem separar exatamente tipos de relações formais e não formais e até do próprio trabalho, a nossa relação com o trabalho.

**SP7:** Não é só formar o professor pra saber usar o computador. Mas sim, formá-lo para saber usar o computador dentro de um contexto de mudança do ponto

---

<sup>52</sup> - A este respeito, no dia 03/03/2013, uma reportagem do programa Fantástico, da Rede Globo, apresentou a reportagem “Escolas públicas apostam na tecnologia em sala de aula (<http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2013/03/escolas-publicas-apostam-na-tecnologia-dentro-das-salas-de-aula.html>) que ilustra muito bem a questão da associação da cibercultura aos atos de currículo, enunciado pelo SP3. Veja o vídeo da reportagem: <<http://g1.globo.com/fantastico/videos/t/edicoes/v/tecnologia-invade-sala-de-aula-da-rocinha-e-muda-processo-de-aprendizado/2438497/>>.

de vista curricular, integrando estas tecnologias às atividades que desenvolve que, hoje, basicamente, estão centradas no lápis e no papel. Então o professor, hoje, na verdade, tem que trabalhar através do currículo do século XXI, o currículo da era digital.

**SP6:** [...] Me preocupa muito pensar em uma formação que não seja uma formatação, um aprisionamento [...] Por isso, que hoje há um esvaziamento muito grande dos conteúdos, de questões éticas, de questões que realmente possam contribuir para essa autonomia na formação em proveito de uma supervalorização da tecnologia. Mesmo que se repita que a tecnologia por si só não faça nada que tudo depende do uso que se faça [dela], o fato é que nós delegamos à tecnologia uma espécie de vitalidade que ela não tem sozinha. Realmente, não há uma essencialidade nessa tecnologia que só precise fazer que seja desabrochada. A coisa é muito mais complexa. Ela é um meio, um meio importante, um meio que facilita muita coisa e encobre muita coisa e que, também, facilitou todo o movimento de globalização com seus aspectos profundamente nefastos para a sociedade. O que eu penso é em uma educação que realmente valorize a criatividade e a autonomia do aluno, [uma formação] Integral em que possa ser contemplado, digamos assim, muito mais o existir e o como existir do que uma formação fechada, formatada que acaba sem dúvida lançando, pensando ou visualizando o mercado de trabalho.

Portanto, ir em direção a uma formação integral na cibercultura é enfrentar alguns problemas e paradoxos que, com um olhar superficial sobre a questão, apresenta-se claro, distinto e evidente. Mas, posicionar-se ingenuamente acerca destas questões, a saber, de que formar o sujeito na cibercultura não é ensiná-lo a fazer um uso burocrático, mecanicista e utilitário dos recursos e aprendizagens presentes no ciberespaço, pois se assim o fosse, estaríamos, novamente, entendendo a realidade de forma representativa, universalista, totalitária, imersos na “barbárie cultivada” a que Nietzsche se referia.

Em direção oposta a tais premissas ficam evidentes nos enunciados do discurso a necessidade de se elaborar um currículo para a era digital, como sugeriu o SP7, e de que a formação da subjetividade individual perpassa pela subjetividade social da cibercultura em um processo relacional integral que marca a emancipação e autonomia do sujeito em um processo de criação, produção, negociação e compartilhamento de sentidos e significados para a existência humana, no acontecimento, no devir das práticas discursivas, como enunciaram os SP3 e SP6.

**SP3:** [...] Uma das grandes diferenças das tecnologias digitais em rede em relação a outras tecnologias é que estas são, sobretudo, tecnologias de

subjetivação. O que isso significa? O processo de subjetivação é a construção do praticante cultural feito em relação com o meio, a cultura, nesse processo de construção de sentidos e significados e dos usos desses sentidos e significados para os fins práticos da vida. [...] Então, o computador e a internet são tecnologias, essencialmente, de produção, negociação, compartilhamento de sentidos e significados e nesse processo as pessoas vão se constituindo. Porque o processo de subjetivação é exatamente isso: é o sujeito no devir de sua vida prática se constituindo em um ser humano com todas as suas fraturas, limites e potencialidades a partir da sua relação com a linguagem e com a materialidade disso tudo. Porque a linguagem não funciona fora de um meio sócio-histórico e cultural.

**SP6:** Com as mudanças que estão acontecendo tão velozes, a autonomia é fundamental. [...] Porque o sujeito tem a condição de tomar decisões. [...] O momento que nós vivemos é extremamente paradoxal. Ao mesmo tempo em que há um achatamento de qualquer cultura, ao mesmo tempo você tem exigências que não sabe mais que são exigências importantes para a formação e a autonomia [...]. Mas eu acho que ela é importante porque é uma autonomia acompanhada da capacidade de deliberar. É uma autonomia consciente. [...] Eu atrelo muito autonomia à criatividade. Então, como você criar? E aí sim, eu acho que existe alguma crise na educação, na escola, nas instituições é exatamente pelo que elas foram retirando de possibilidades de criatividade, de criação e de não estar aproveitando este momento para incentivar a criatividade.

Contudo, a crise de que aponta o SP6, em relação à noção de autonomia, é um reflexo da problemática existente quando nos deparamos com uma realidade em que são mínimas as possibilidades de totalizações, pelo menos ao modo como pretendia a formação moderna, em função de nos situarmos em um espaço e tempo de totalizações não totalizantes e de uma forte tendência à fragmentação em função das múltiplas experiências da subjetividade individual, diante das inúmeras possibilidades da subjetividade social da cibercultura, distribuídas em redes cognitivas, como aponta o SP4.

**SP4:** As tecnologias digitais, como qualquer ambiente midiático, potencializam certas capacidades cognitivas, ao mesmo tempo que desfavorecem outras. Capacidade multitarefa, flexibilização das identidades culturais, agilidade cognitiva e corporal seriam, por exemplo, alguns dos traços que a cibercultura favorece. Por outro lado, a atenção concentrada e o pensamento linear tornam-se cada vez mais difíceis no ambiente contemporâneo das mídias eletrônicas. [...] A relação com o conhecimento e suas formas de aquisição, por exemplo, alterou-se radicalmente, bem como a noção de subjetividade, que vem se tornando cada vez mais cindida, fragmentada e distribuída em redes cognitivas, sociais e tecnológicas.

A noção de subjetividade fragmentada enunciada pelo SP4 é melhor compreendida quando entendemos o que o SP8 e SP11 dizem sobre as múltiplas possibilidades para o processo de subjetivação que, por um lado podem elevar a subjetividade individual à emancipação e autonomia. Mas, por outro, podem apontar-lhe o caminho da alienação, da coisificação do Ser:

**SP 8:** [...] De um lado você tem muitas possibilidades para os processos de subjetivação e essas possibilidades vão, desde você poder ampliar o esclarecimento e a emancipação do sujeito adulto, do ser humano até abarcar a questão da coisificação do homem. [...] O que vai depender é o enfoque que você dá para o uso dos dispositivos hipermidiáticos da cibercultura.

**SP11:** [...] o processo de subjetivação do sujeito na cibercultura, ele se faz à medida que o sujeito se sente pertencente a este mundo, digamos assim, a essa sociedade digital. [...] E as implicações desta cultura para a formação, [...] são implicações muito complexas, porque elas atingem os modos de pensar, agir, comunicar do ser humano. Portanto, a formação integral do sujeito. [A cibercultura] tanto potencializa como, também, amarra o sujeito. O próprio conceito de rede, a rede, ela liga, ela integra, ela favorece a participação. Mas, ao mesmo tempo, à medida que ela vai ampliando todo esse universo comunicacional, o sujeito, evidentemente, vai se comprometendo com tudo isso e no final ele fica amarrado às redes. Então, é preciso, também, um olhar um tanto distanciado sobre estas questões para que o sujeito não se perca nas tramas da rede.

A sugestão do SP11 de manter um distanciamento em relação da problemática das redes cognitivas, das redes rizomáticas de aprendizagem e a paradoxal condição de subjetividade individual e sua relação com a subjetividade social da cibercultura, é fundamental para que possamos superar o olhar ingênuo, o olhar comum, acerca da subjetividade fragmentada. Pois, como enunciou Santaella (2010), existe, no processo de subjetivação da cibercultura, uma volatilidade subjetiva que as redes virtuais, as redes sociais deram e continuam dando acesso, fazendo surgir, em meio a essa multiplicidade amplificada de relações entre o eu e o(s) outro(s), ambiguidades “geradas, por exemplo, pelo potencial para o anonimato, para a construção múltipla de eus e identidades nos espaços plurais que a internet propicia” (SANTAELLA, 2010, p. 282). Neste ambiente múltiplo surgem, portanto, diversas “imagens de

subjetividades multiformes, heteróclitas, descentradas, instáveis, subversivas.” (SANTAELLA, 2010, p. 283).

O resultado deste processo, e que já estavam de acordo Foucault, Deleuze e Guattari (SANTAELLA, 2010), é o surgimento de dois fatores de análise da questão: de um lado, (1) “a subjetividade é engendrada, produzida pelas redes e campos de forças sociais, [a subjetividade social]” (SANTAELLA, 2010, p. 284); (2) de outro, “as máquinas infocomunicacionais estariam propiciando profundas transformações nos dispositivos de produção das subjetividades [individuais]” (SANTAELLA, 2010, p. 284). Associando estes dois fatores, temos que “as redes sociais na internet estão trazendo mais munição para a questão da subjetividade devido aos novos formatos de relações intersubjetivas que nelas se consubstanciam” (SANTAELLA, 2010, p. 284). Por isto, além de estarmos diante de um novo sentido de formação e subjetivação na cibercultura, estamos também correndo riscos, no tocante à obtermos, deste proceso, uma avassaladora fragmentação da subjetividade e uma aproximação a novas formas de reprodução, alienação e coisificação dos sujeitos adultos na cultura digital, como enunciou os SP8 e o SP11.

Desta maneira, podemos perceber que estes fatores convergem para o que os SP9 e SP12 enunciaram, inferindo como esta problemática está diretamente ligada aos modos de consolidação da subjetividade individual. Assim, entendemos que a subjetivação social da cibercultura, precisa ser parte integrante das políticas públicas de educação, dos pressupostos de constituição do espaço educacional e de novos parâmetros curriculares para a era digital, a fim de que se consolide como condição de formação continuada e de subjetivação dos sujeitos dos adultos, na cultura digital:

**SP9:** Vamos dizer, então, que esse entendimento seja como é que esse universo cibercultural mexe com o interior, o íntimo, o pensamento, o *modus vivendi*, o *modus operandi* existencialmente falando. Como é que esse cenário mexe com o professor? Digamos que isso tudo seja a tal subjetivação. Eu acredito [...] que nem sempre o professor se deu conta [desta subjetivação]. Por isso ele ainda continua proibindo o celular, continua achando que Facebook e redes sociais são embromação, só serve para alienar a juventude, que voz é uma coisa inconsistente, qualquer pessoa cria um blog para falar de qualquer besteira, então ele recusa um engajamento com tudo isso. Ou seja, o professorado, boa parte, não vou generalizar nunca, mas uma parte ainda não se apropriou, internamente, [da cibercultura] [...]. Ele não conquistou a autoria, não conquistou a ousadia de entendimento, de fazer educação nesse cenário e ajudado por esse cenário. Então, por isso, ele não interiorizou, [não se

subjetivou]. A tal subjetivação seria isso. E ele está fora disso por falta de formação continuada. É a formação continuada, intensa, que de fato questione, mexa com as suas seguranças, mexa profundamente com as suas inquietações políticas em educação, com suas inquietações de formação cidadã no nosso tempo. Se o professor não tem essa inquietação, se ele está deitado em berço esplêndido, [está de] sala em sala dando as suas aulinhas pra poder descolar o seu salário isso aí vai revelar, exatamente, uma falta de introspecção profunda, uma falta de aprofundamento pessoal, de engajamento pessoal na própria educação. Então, a subjetivação, se ela é entendida assim, ela está demandando, urgentemente, formação continuada e uma formação muito atendida, problematizadora, que respeite esse professor, porque ele, de fato, não tem culpa. A formação do professor até hoje é muito precária, [...], em geral ela está reproduzindo o velho professor transmissor, cuja interiorização da educação permanece uma coisa ainda antiga. [...] Enquanto o professor tiver com esse rei na barriga, sem inquietações ele será vítima de uma percepção equivocada. Então, a subjetivação, entendida assim, ela precisa urgentemente ser questionada, ser modificada, ela precisa encontrar formação continuada que mexa na subjetivação desse ente e desenvolva novas subjetivações.

**SP12:** Costumo denominar essa geração [de alunos] de geração “alt tab”. Quer dizer, uma geração que já pensa de forma multifacetada, quase já pensa de forma digital e isso, evidentemente, vai modificar radicalmente a forma como essa turma vai se relacionar com o conhecimento. Tanto do ponto de vista do conhecimento em termos de consumo das informações como de produção de conhecimento. Então, isso vai significar, obviamente, que essa turma, e os adultos que virão na sequência, vão compreender a sociedade de uma forma diferenciada como, aliás, é característico destes tempos. Sendo que, neste momento, uma das características mais fundamentais é a velocidade com que estas transformações estão acontecendo.

As enunciações do SP9 e SP12 dialogam com as problemáticas desenvolvidas até o momento e respondem aos questionamentos nietzschiano e foucaultiano expostos anteriormente, quando apresentam duas perspectivas possíveis de subjetividade individual: (1) aquela do educador que precisa, urgentemente, se engajar e se relacionar com a subjetividade social da cibercultura, como aponta o SP9; e (2) aquela do educando, ou como diz Santaella (2004a) o sujeito imersivo, ou, ainda, como aponta SP12, a geração alt tab, que é parte integrante da subjetividade social da cibercultura. Ou seja, diante de possíveis subjetividades fragmentadas convivendo lado a lado nas redes de aprendizagem, estabelece-se, portanto, uma necessidade, ainda maior de compreensão do sentido de formação continuada e subjetivação do sujeito, como aponta o SP9, para que o processo de subjetividade individual possa

estar ancorado, relacionado à subjetividade social da cibercultura, evitando-se assim, discrepâncias fragmentárias no tocante à subjetivação do sujeito adulto.

Como aponta o SP9, há uma urgente necessidade de formação continuada dos professores para possam entender-se como parte integrante e produtora/criadora dos signos culturais da cibercultura. Pois como aponta o SP12, há um movimento de transformação da forma como os sujeitos se relacionam com o conhecimento, tanto na relação de consumo quanto na relação de produção de saberes. Ou seja, como foi enunciado pelos SP, somente quando a subjetividade individual se relacionar, efetivamente, com a subjetividade social da cibercultura é que poderemos dizer que acontecerá a formação e a subjetivação do sujeito adulto na cibercultura. E este processo fluirá quando estivermos diante de um currículo que atenda às necessidades da cultura digital, como preconiza o SP7.

Mas, como aponta, o SP5, esta não é uma tarefa fácil diante dos objetivos do capitalismo tardio, da sociedade pós-industrial, engendradora da cibercultura e que a entende como instância de reprodução e formação de sujeitos para atuarem e suprirem as necessidades do sistema e políticas macro econômica das sociedades, hodiernas. Ou seja, como aponta o SP5 a cibercultura é o projeto de manutenção e perpetuação do capitalismo em sua forma atual. Por este motivo, a enunciação do SP5 merece a nossa atenção quando nos remete a perceber uma das mais perversas possibilidades de subjetivação individual promovida pela subjetividade social da cibercultura: a subjetivação cibercultural que acontece pela ciberaculturação<sup>53</sup> do sujeito adulto, tornando-o um dromoapto, como enuncia SP5, um sujeito que é capaz de ser veloz, ser hábil, ser ágil no tato dos ingredientes tecnológicos dessa nova época, nas redes rizomáticas de conhecimento. Contudo, esta nova possibilidade formativa pode ocasionar aos sujeitos uma fragmentação subjetiva, fazendo-o atingir o *frenesi* cibercultural, fazendo-o se perder nas tramas das redes e ocasionando a

---

<sup>53</sup> - Aculturação é um termo cunhado pela Antropologia norte-americana para designar as mudanças sociais que acontecem quando os sujeitos de determinada cultura entram em contato com elementos culturais externos à sua cultura. Assim, aculturação é o resultado do contato entre duas culturas distintas, constituindo um processo de sujeição. Para o SP5, a ciberaculturação ocorre quando o sujeito entra em contato com os processos da cibercultura, como vem acontecendo no “contexto dos últimos 40 anos [...], [promovendo uma reescritura] cibercultural de todas as práticas, processos, tendências, objetos, sujeito, enfim. E esta reescritura cibercultural diz respeito ao fabrico de todos esses ingredientes formadores do processo social histórico com base no digital e interativo. Neste contexto social histórico a subjetivação individual, e não necessariamente atinente às idades, faixas etárias, mas o proceso de subjetivação individual glocal ele passa, necessariamente pela ciberaculturação.”

coisificação e alienação do sujeito adulto na cultura digital, como suporam os SP8 e SP11. A este respeito o SP5 enuncia:

**SP5:** Portanto, a ciberaculturação é o nome pelo qual se dá o processo civilizatório de produção e reprodução dos sujeitos e da subjetividade necessários para a perpetuação do capitalismo na sua fase atual. Evidentemente, essa fase social histórica tem potenciais que, como sementes, elas podem uma vez povoados, utilizados, apropriados confrontar o capitalismo e ir além dele. [...] Na realidade, a ciberaculturação [...] ela é inata e como sendo um processo educacional, formal ou não em massa, ela atende, abrange e vai além das necessidades de formação, técnica, social, cultural, econômica, [...] se quisermos planetária, se dá através de um procedimento que tem haver com a formação da dromoaptidão individual, grupal, coletiva, nacional, empresarial, governamental etc.[...] A ciberaculturação em massa, enquanto processo englobador, de produção e reprodução de corpos e subjetividades para essa época emergente ela se calca na dromoaptidão individual. A dromoaptidão é a capacidade de ser veloz, ser hábil, ser ágil no tato dos ingredientes tecnológicos dessa nova época, historicamente falando. [...] O que fica permanente é a necessidade de renovação da dromoaptidão, a capacidade de sempre se renovar e ser veloz no trato dos equipamentos, no trato da rede, no trato do capital cognitivo e assim por diante. A dromoaptidão, portanto, pressupõe um ser, um sujeito teleinteragente. [...] A época pede de modo doce toda noite: tu deves ser um dromoapto. [...] E para seres um dromoapto tu deves possuir as senhas infotécnicas de acesso a partir do teu *domus*, a partir de um espaço próprio, e ela tem que ser uma posse privada plena, portanto, em casa e plena, a partir de um equipamento atualizado, sem o que tu não serás. Tu não estarás, tu não se inserirás. E isto é terror, porque é ela diz de modo doce aquilo sem o que o indivíduo não poderá prosperar, nem no trabalho, nem na sociabilidade, nem para ser alguém. A época é autoritária quando diz que o sujeito deve ser e para ser deve possuir tecnologias. Que o sujeito para estar no mundo e para se inserir deve ser visível e para ser visível deve apropriar-se do outro a partir de equipamentos sempre reciclados que as indústrias pedem para que nós compremos frequentemente, a cada ano sem que o nosso equipamento perde potencial de negociação, poranto potencial de troca. [...] O sujeito deseja a lógica da época. Se a lógica da época é violência, o sujeito já introjetou isso como seu próprio horizonte de vida. [...] Nós incoporamos as senhas infotécnicas, portanto, dromocracia e cibercultura.

Portanto, como foi enunciado ao longo desta análise, a formação e a subjetivação do sujeito na cibercultura é um processo de aceitação e incorporação das senhas infotécnicas da cultura digital, diria da subjetividade social da cibercultura, como aponta o SP5. Todavia, para estarmos imersos neste processo o sistema cobra um preço alto, o de nos mantermos na lógica de exclusão tão em voga na sociedade moderna e que, aqui, adquire requintes tecnológicos em redes de aprendizagem.

Mas, se isentar deste processo, se isolando dos resultados que ele proporciona, ocasiona ao sujeito o que o SP9 enunciou em relação aos professores que, sequer, conseguiram interiorizar as características da subjetivação individual presentes em nosso espaço e tempo e, este posicionamento, tem que ser superado em favor de melhores condições de formação e subjetivação na cibercultura pautados em um currículo para a era digital, mesmo que a única possibilidade de existir na atualidade seja a de ser dromoapto.

Mas, que unidade enunciativa do discurso poderemos obter análise 2?

Os resultados que obtivemos da análise da unidade enunciativa 2 nos levam a compreender a questão da formação e da subjetividade na seguinte sequência de resultados analíticos.

Um primeiro resultado a se destacar é que os enunciados dos SP apontaram para a importância de entendermos a formação como um processo formativo de humanização do indivíduo em que a principal característica desta perspectiva é a criação de valores éticos para a vida humana em sociedade.

Outro resultado foi o que enunciou o SP3, nos alertando para o fato de, que a formação na cultura digital requer que os sujeitos, imersos em suas práticas sociais, em suas experiências de vida e em suas relações com o ciberespaço, se tornem sujeitos engajados em um processo de criação e produção de saberes na cibercultura, permeados, como enunciou o SP8, por instâncias e tecidos sociais numa perspectiva dialética. Ou seja, o sujeito se constitui como ser, emancipa-se e atinge a autonomia quando incorpora em sua vida prática, em suas práticas sociais, o digital em rede – cultura de seu tempo. Este fato promove a compreensão de que, como apontara Nietzsche, o processo formativo tem que levar em conta as experiências e vivências dos sujeitos, a fim de que se possa atingir uma cultura elevada, o que os SP2 e SP11 entenderam como sendo uma formação ampla, integradora, cultural, porque é uma formação aberta, colaborativa, coautoral, dialógica, ou, como enunciou o SP3, uma formação no sentido ontológico em que o ser que se forma o faz em relação ao outro, às coisas, à cultura em uma nova ecologia cognitiva, uma nova ecologia pluralista da comunicação. Podemos nos remeter, neste momento, aos resultados analíticos obtidos na unidade enunciativa 1, que nos apontou que a cibercultura sendo a cultura contemporânea, parte integrante das condições sócio-históricas da atualidade.

Um terceiro resultado é expresso pela enunciação de González Rey (2003) de que a subjetivação acontece na relação da subjetividade individual com a subjetividade social da cibercultura.

Esta prerrogativa apontou um quarto resultado analítico, a saber, que mesmo com algumas unidades enunciativas demarcadas, com o fato de que a formação e a subjetivação na cultura digital estarem situadas na condição de o sujeito interagir com os dispositivos digitais, subjetivando-se e que esta subjetivação acontece pela relação da subjetividade individual com a subjetividade social da cibercultura, os SP levantaram sérias dúvidas e questões que tem uma implicação direta com o sentido de formação e subjetivação na cibercultura. Um destes fatores relevantes é a noção de subjetividade fragmentada que pode ocorrer em função de estarmos diante de uma volatilidade da subjetividade presente na cultura digital que é a expressão da pluralidade de subjetividades no ciberespaço.

Enfim, um quinto resultado analítico, apontou que, como os SP9, SP12 e SP9 enunciaram, há uma discrepância entre os educadores e os educandos. Ou seja, os educandos são os sujeitos imersivos da cibercultura que incorporam às suas experiências e vidas a subjetividade social da cibercultura, promovendo-se a subjetividade individual emancipada e autônoma. Já os educadores afastam-se da subjetividade social da cibercultura, com uma posição de indiferença aos aspectos formativos na cibercultura, não atingem a subjetivação necessária para se situarem em uma posição de autonomia e emancipação do sujeito.

Estes fatos, apontaram para um sexto resultado, também presentes na análise da unidade enunciativa 1, de que, em meio a cibercultura como prolongamento do capitalismo tardio apontado pelo SP5, há uma necessidade de implementações de políticas públicas de educação, curriculares e de formação dos professores que possibilitem que os mesmos possam atingir a condição de formação e subjetivação na cibercultura e tornarem-se até dromoaptos, mas autônomos e emancipados, como preconizado pelos SP desta análise.

O que fica destas inferências é que estamos iniciando as discussões acerca do sentido de formação e subjetivação na cibercultura e, como enunciado na pelos SP, há muitos pontos favoráveis em relação ao objeto desta pesquisa, mas há, também, tensões a serem compreendidas, exploradas, contextualizadas. Pois como apontou Santaella (2010), as pesquisas ainda são incipientes e há muito chão a ser percorrido.

Mas este foi o primeiro passo em direção à compreensão do sentido de formação e da subjetivação do adulto na cibercultura.

## UNIDADE ENUNCIATIVA DO DISCURSO NA PESQUISA.

Múltiplos foram os caminhos, ricos os encontros, os desencontros, as territorializações e desterritorializações dos enunciados da pesquisa que nos fizeram aportar no fim desta jornada investigativa.

O que pudemos consolidar desta experiência é que, em meio à multiplicidade e à universalidade sem totalidade, próprias da cibercultura, da heterogeneidade discursiva dos enunciados e dos atravessamentos do interdiscurso na pesquisa, encontramos unidades enunciativas que apontaram novas pistas para a compreensão do objeto da pesquisa, mas que também indicaram que a jornada investigativa acerca da problemática desta investigação ainda é incipiente e merece novos olhares em sua direção.

Mas o que ficou de elucidativo e o que ainda será necessário para transmutar ainda mais este objeto de pesquisa? Diante da análise do discurso dos enunciados dos SP, que possíveis unidades enunciativas emergiram na análise? Que convergências, atravessamentos, dissonâncias, ressonâncias, dobras se expressaram nos enunciados dos SP?

O que objetivamos nesta investigação de abordagem genealógica articulada à análise do discurso dos SP foi buscar pistas que apontassem **como os pesquisadores, que estudam sobre a cibercultura, compreendem o sentido de formação e o processo de subjetivação dos sujeitos adultos, na educação formal, em meio à cultura digital?**

Como resultado de análise, encontramos nos enunciados dos discursos dos SP, unidades enunciativas que emergiram no interdiscurso, afeitas ao jogo de forças conflitantes, aos movimentos incessantes, às territorializações e desterritorializações, aos atravessamentos, oriundos das práticas discursivas, dos acontecimentos, do devir, da história efetiva dos pesquisadores, o que nos propiciou encontrar possíveis universalidades não totalizantes, acerca do objeto de estudos da pesquisa.

As unidades enunciativas que emergiram na pesquisa, portanto, expressaram resultados significativos e, também, suspeitas de que a investigação sobre a formação e a subjetivação na cibercultura requer novos enfrentamentos epistemológicos.

Por ora, podemos aventar os seguintes resultados de análise das unidades enunciativas do discurso dos SP.

A Cibercultura é a cultura contemporânea expressa no digital em rede no ciberespaço. É uma continuidade do capitalismo tardio, o pós-industrial na atualidade. Contudo, diferente da lógica industrial da modernidade a cibercultura é um universal sem totalidades, um espaço e tempo de multiplicidades, inteligências coletivas, hibridismos, ubiquidades, interconexão, rizomas, instabilidades, acontecimentos, devir, fruto das práticas discursivas dos sujeitos em suas histórias efetivas.

Nesta nova cultura a subjetividade individual acontece em função da relação do sujeito com a subjetividade social da cibercultura. Ou seja, é vivendo a cibercultura, atuando e conhecendo as senhas infotécnicas de acesso da cultura digital, interagindo com os dispositivos digitais que o sujeito adulto terá condição de atingir uma formação plena e de subjetivar-se, constituindo-se como um ser e atingindo a emancipação e a autonomia, sem que se deixe aprisionar nas tramas do capitalismo tardio, que pode imprimir situações desfavoráveis à formação e à subjetivação do sujeito adulto.

Por isto, vivemos em um momento de extrema importância, requerendo que as políticas públicas assumam este sentido cultural e passem a pautar as novas perspectivas de formação e de subjetivação dos sujeitos como prioridade e tenham como meta a produção/criação de conhecimentos, de transformações sociais e culturais, na contemporaneidade. Para isto, é necessário que novos paradigmas educacionais emergentes possam surgir, ampliando as metodologias, os procedimentos e as possibilidades dos processos pedagógicos na educação. O que interessa nesta nova demanda sociocultural é que a formação seja integral, ampla, cultural, porque é uma formação aberta, colaborativa, coautoral, dialógica, uma formação no sentido ontológico em que o ser que se forma o faz em relação ao outro, às coisas, à cultura em uma nova ecologia cognitiva, uma nova ecologia pluralista da comunicação.

Neste sentido, é necessário ter uma *visão ecológica* do mundo e da vida compreendendo a mudança como componente essencial da natureza que possui flexibilidade, plasticidade, interatividade, criatividade, autonomia, integração, cooperação e auto-organização, nos espaços formativos de redes rizomáticas.

Mas, não podemos esquecer que, mesmo diante destes novos signos, significações e sentidos culturais da cultura digital a formação continua sendo um processo de humanização do indivíduo e de criação de valores éticos para a vida humana em sociedade.

Contudo, há fatores que apontam certa preocupação com a formação e a subjetivação na cibercultura. A noção de subjetividade fragmentada, por exemplo, é um destes fatores e pode ocorrer em função de estarmos diante de uma volatilidade da subjetividade, presente na cultura digital e que é a expressão da pluralidade de subjetividades no ciberespaço. Outro fator se dá com a discrepância subjetiva entre professores e alunos que vivem a cibercultura de forma diversa, propiciando uma multiplicidade formativa e uma diversidade subjetiva dos sujeitos, bem como múltiplas formas de ser e se relacionar com a subjetividade social da cibercultura. Um último fator é que a cibercultura, como uma extensão do capitalismo moderno, ao mesmo tempo em que promove a formação e subjetivação dos sujeitos, pode provocar a alienação e coisificação dos sujeitos adultos.

Diante destes pressupostos, os primeiros passos foram dados, a discussão acerca de como acontece a formação e a subjetivação dos sujeitos adultos na cibercultura foi iniciada, nesta pesquisa. Encontramos pistas interessantes e instigantes que estão nos fazendo entender que há unidades enunciativas que dão conta de sugerir algumas explicações para esta questão, tão cara à educação, na atualidade.

Todavia, esta perspectiva nos faz pensar que outras questões podem ser suscitadas para que possam ser analisadas em etapas posteriores a esta pesquisa e que podem ser apresentadas da seguinte maneira: Diante das pistas apontadas na pesquisa sobre o sentido de formação e subjetivação do sujeito adulto na cibercultura, como a escola tem se relacionado com a subjetividade social da cibercultura? Como acontece a formação e a subjetivação individual na escola? Como os educadores têm percebido os reflexos da cibercultura em suas profissões e em suas vidas? O Educador está preparado para viver a cibercultura de forma plena? Como não se deixar dominar/alienar pelos processos impositivos e autoritários da cibercultura, enquanto desenvolvimento do capitalismo tardio? Qual o papel da cultura jornalística e da cultura de massa na cultura digital? Que políticas públicas estão sendo cogitadas e implementadas na educação para contemplar as novas possibilidades formativas e subjetivas da cibercultura? Como realizar projetos de formação de professores sérios e eficientes na cultura? E por fim, qual seria o currículo para a era digital que possa ressignificar o processo de ensino e aprendizagem em tempos e espaços de cibercultura?

Como podemos perceber há ainda uma miríade de problemas e noções que precisam ser melhor exploradas, contextualizadas, teorizadas e enunciadas em um momento posterior da investigação científica, para que estejamos diante de possíveis novas compreensões dos eventos que constituem a formação e subjetivação dos sujeitos adultos na cibercultura.

Por ora, apreendemos que, diante da complexidade e o paradoxal estado de coisas que constituem a cibercultura, temos que entendê-la como parte integrante da cultura e da vida, efeito da própria produção e criação humana na realidade sócio-histórica. De outro modo, temos que ultrapassar as concepções de formação modernas, a reprodução, a transmissão, por exemplo, em favor de uma nova educação e de um sentido de formação integral. Diante disto é necessário que esta nova perspectiva formativa seja incorporada à educação, no currículo para a era digital, como meio para se atingir o objetivo maior da educação, que é a formação de um “espírito superior”, como preconiza Nietzsche. Quanto à subjetivação, esta acontece por meio da ciberaculturação, em uma multiplicidade de relações em redes rizomáticas que propiciam ao sujeito adulto, tornar-se um ser, humanizar-se e ter habilidades para que possa reinventar-se e criar/produzir conhecimentos, imerso na cibercultura e, como sugerido, reinventando-se em um dromoapto.

Diante destas unidades enunciativas do discurso é que esperamos poder vislumbrar, em outras etapas da pesquisa, alterações significativas nas relações, produções, criações, significações e sentidos das ações humanas na cibercultura.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Conceito de Iluminismo. In: \_\_\_\_\_. **Adorno vida e obra**. São Paulo: Nova Cultural, 1969/1999. (Os Pensadores).

ADVERSE, Helton. O que é “ontologia do presente”? **Nuntius antiquus**. Belo Horizonte, n. 6, p. 129-152, dez. 2010. Disponível em: <[http://www.lettras.ufmg.br/nuntius/data1/arquivos/006.09-Helton\\_Adverse129-152.pdf](http://www.lettras.ufmg.br/nuntius/data1/arquivos/006.09-Helton_Adverse129-152.pdf)>. Acesso em: 01 maio 2012.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Juidith. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucido; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-41.

ANTUNES, Celso. **Relações interpessoais e auto-estima: a sala de aula como um espaço do crescimento integral**. Petrópolis: Vozes, 2003.

ARISTÓTELES. **Ética a nicômaco**. Tradução: Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2006.

ASSIS, Machado. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. 24. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999. (Prestígio).

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BICCA, Luiz. **Racionalidade moderna e subjetividade**. São Paulo: Loyola, 1997.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Escola aprendente: comunidade em fluxo. In: FREITAS, Maria Tereza de (Org.). **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 23-40.

BRUNO, Adriana Rocha. **A aprendizagem do educador: estratégias para a construção de uma didática on-line**. 2007. 271f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem do adulto: contribuições para a construção de uma didática on-line. In: FREITAS, Maria Tereza de (Org.). **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 99-115.

\_\_\_\_\_. A mediação partilhada em redes sociais rizomáticas: (des)territorialização de possibilidades para a discussão sobre o ser tutor e a tutoria em cursos online. In: FONTOURA, Helena Amaral da; SILVA, Marco (Org.). **Práticas pedagógicas, linguagem e mídias: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011.

\_\_\_\_\_. Travessias invisíveis: plasticidade, diferença e aprendizagem em redes rizomáticas de formação de adultos educadores nos ambientes online, Endipe, 15., 2010, [S.l.]. **Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – convergências tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**. 2010. Simpósio 1: Aprendizagem em rede: processos interativos e sociais na formação docente. Sub-Tema 7: Educação a Distância e Tecnologias da Informação e Comunicação. (Livro do Evento).

BRUNO, et al. Redes rizomáticas de coaprendizagem: espaços de pesquisa e de formação. In: OKADA, Alexandra (Org.). **Open educational resources and social networks**. Londres: Open University, 2012. Disponível em: <[http://oer.kmi.open.ac.uk/?page\\_id=940](http://oer.kmi.open.ac.uk/?page_id=940)>. Acesso em: 19 fev. 2013.

BRUNO, Adriana Rocha; TEIXEIRA, Beatriz de Bastos. Educação online e a emergência de novos atores no processo de formação. In: BRUNO, Adriana Rocha; TEIXEIRA, Beatriz de Bastos; CALDERANO, Maria da Assunção (Org.). **Linhas cruzadas: políticas educacionais, formação de professores e educação online**. Juiz de Fora: UFJF, 2010. p. 154-171.

CLARETO, Maria Sônia; OLIVIERA, Marta Elaine. Experiência e dobra teoria-prática: a questão da formação de professores. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (Org.) **Foucault, Deleuze e educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010. p. 65-89.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** 2. ed. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto, Célia Pinto Costa. São Paulo: 34, 1995. (Trans).

\_\_\_\_\_. **O que é a filosofia?** Tradução: Bento Prado Junior, Alberto Alonso Munoz. 2. ed. Rio de Janeiro: 34, 1997. (Trans)

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia.** Tadução: Ruth Roffily Dias, Edimundo Fernandes Dias. 1. ed. Rio de Janeiro: Rio, 1976.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche.** Lisboa: Edições 70; São Paulo: Martins Fontes, 1981.

\_\_\_\_\_. Pensamento Nômade. In: MARTON, Scarlet (Org.). **Nietzsche hoje?:** colóquio de Ceresy. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 56–76.

\_\_\_\_\_. **Diferença e repetição.** Tradução: Luiz Orlandi, Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DESCARTES, René. **Discurso do método.** Tradução: Eurico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1637/1999. (Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. **Meditações.** Tradução: Eurico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1637/1999. (Pensadores).

DICIONÁRIO AURÉLIO. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/>>. Acesso em: 09 ago, 2011.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2012.

ELLUL, Jacques. **A técnica e o desafio do século.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

ÉPOCA. Rio de Janeiro, 13 jan. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI202123-15228,00.html>>. Acesso em : 08 dez. 2011.

FELINTO, Erick, SANTAELLA, Lucia. **O explorador de abismos:** Vilém Flusser e o pós-humanismo. São Paulo: Paulus, 2012.

FERREIRA NETO, João Leite. A experiência da pesquisa e da orientação: uma análise genealógica. **Fractal: Revista de Psicologia.** Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 533-546, jul.-dez. 2008. Disponível em: <<http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/102>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

FERRARI, Anderson. **Sujeitos, subjetividades e educação.** Juiz de Fora: UFJF, 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.114, p.197-223, nov. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2012.

FOUCAULT, Michel. **O que é o iluminismo?**. In: \_\_\_\_\_. **Dits et écrits**. Tradução: Wanderson Flor do nascimento. Paris: Gallimard, 1994. p. 679-688. Disponível em: <<ftp://neppi.ucdb.br/pub/filosofianet/ebooks/FoucaultQuelluminismo.pdf>>. Acesso em 18. jul. 2007.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Tradução: Roberto Machado. 20. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. Tradução: Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Leitura).

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed.. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989. (Polêmicas do nosso tempo, 4).

GALLO, Silvio, Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, n.3, p.551-565, set.-dez. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000300009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 03 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. Filosofias da diferença e educação: o revezamento entre teoria e prática. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (Org.) **Foucault, deleuze e educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010. p. 49-63.

GELAMO, Rodrigo Pellozo. Ensino de Filosofia para não filósofos, filosofia de ofício ou ofício de professor: os limites do filosofar. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 98, p. 231-252, jan.-abr. 2007.

GOERGEN, Pedro. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 983-1011, Out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a13.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2013.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis, **Sujeito e Subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. Tradução: Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo (Org.) **O que é filosofia da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HEIDEGGER, Martin. A palavra de Nietzsche “Deus morreu”. In: \_\_\_\_\_. **Caminhos de floresta**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. p. 241-305.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. Tradução: João Paulo Monteiro, Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Nova Cultural, 1651/2004. (Pensadores).

HOTTOIS, Gilbert Le signe de La technique. **La philosophie à l’épreuve de La technique**. Paris: Aubijer, 19984.

HUCHETEON, Linda. **Poética do pós-modernismo**: história, teoria, ficção. Tradução: Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta**: o que é o iluminismo?. Tradução Artur Morão. 1784. Disponível em: [http://www.lusosofia.net/textos/kant\\_o\\_iluminismo\\_1784.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/kant_o_iluminismo_1784.pdf)>. Acesso em: 13. ago. 2011.

KASTRUP, Virgínia. O devir-criança e a cognição contemporânea. **Psicologia**: reflexão e crítica. 2000, v.13, n.3, p.373-382. 2000.

LARA, Tiago Adão. Espaço e Educação na perspectiva antropológica e epistemológica de ser e tempo. In: LOPES, Jader Janer Moreira; CLARETO, Sônia Maria (Org.). **Espaço e educação**: travessias e atravessamentos. São Paulo: Junqueira & Marin, 2007. p. 11–20.

LAROSSA, Jorge. **Nietzsche e a educação**. Tradução: Semírames Gorini da Veiga. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Pensadores e educação).

LAVILLE, Christian. DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Tradução: Heloísa Monteiro, Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEÃO, Lúcia (Org.). **Derivas**: cartografia do ciberespaço. São Paulo: Annablume; Senac, 2004.

LEMGRUBER, Márcio Silveira. Razão Pluralismo e argumentação: a contribuição de

Chaim Perelman. **História, ciência, saúde**. Manguinhos, n. 1, v. 6, p. 101-111, jun. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-59701999000200005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59701999000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 2 ago. 2009.

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

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu. São Paulo: 34,1999.

\_\_\_\_\_. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: 34, 1993.

LINS, Daniel. Sujeitos e Devires: o corpo drogado. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Nietzsche e Deleuze: pensamento nômade**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001. p. 105-118.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994. (Magistério 2º grau. Série formação do professor).

LÜDKE, Menga; ANDRE, Eliza Damazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MACHADO, Leila Aparecida Domingues. Subjetividades Contemporâneas. In: BARROS, Maria Elizabeth Barros de (Org.) **Psicologia: questões contemporâneas**. Vitória, Edufes, 1999. p. 211-229.

MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Questões da Nossa Época; v.35).

MINI DICIONÁRIO da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 1994.

MODERNO DICIONÁRIO da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2009. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 09 ago. 2011.

MONTAIGNE, Michel de. **Ensaio**. Tradução: Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural, 2004. (Coleção Os Pensadores, 1).

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1997. (Práxis).

MORUZZI, Andréa Braga; ABRAMOWICZ, Anete. Pressupostos teórico-metodológicos da genealogia: composições para um debate na educação. **Filosofia**

**e educação: revista digital do paideia.** São Paulo, v.2, n. 2, p. 168-181, out. 2010–  
mar. 2011 Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/rfe/article/view/2154>>. Acesso em: 12  
dez. 2012.

MOSÉ, Viviane. **Nietzsche e a grande política da linguagem.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro.** Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo.** Tradução: j. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

\_\_\_\_\_. **Ecce homo: como alguém se torna o que se é.** Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém.** Tradução: Mário da Silva. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

\_\_\_\_\_. **Crepúsculo dos ídolos ou como filosofar com o martelo.** Tradução: Marco Antônio Casa Nova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre a educação.** Tradução: Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. **A filosofia na era trágica dos gregos.** Tradução: Gabriel Valadão Silva. Porto Alegre: L&PM, 2011.

NUNES, César. As origens da articulação entre filosofia e educação Matrizes conceituais e notas críticas sobre a paidéia antiga. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Pesquisa em educação: história, filosofia e temas.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2000. p. 57-75.

OLIVIERA, Jelson Roberto de. Apontamentos sobre a influência de Montaigne sobre Nietzsche nos escritos do segundo período. **Cadernos de Ética e Filosofia Política.** n. 14, p. 123-145, jan., 2009. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/df/cefp/Cefp14/oliveira.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2012.

OURIQUE, Maiane Liana Hastschbach. Performances da docência: compreensão das dimensões filosóficas da formação. **Revista Brasileira de Educação.** v. 15, n. 45, p.

544-597. set.-dez., 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/11.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2011.

O TRABALHO. Produção TV Cultura. São Paulo: CPFLCultura, 2009. Disponível em: <<http://www.cpficultura.com.br/2010/07/21/o-trabalho-marcos-cavalcanti-2/>>. Acesso em: 01 abr. 2011. 1 mídia digital.

PASCHOAL, Antonio Edmilson. O procedimento genealógico de Nietzsche. **Revista Diálogo Educacional**. Paraná, v. 1, n. 2, p. 01-21, jul.-dez. 2000. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=715&dd99=view>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

PRETTO, Nelson de Luca. Linguagens e Tecnologias na Educação. In: CAUDAU, Vera. **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.161-182.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Temas e Educação, 10)

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**. v.1, n.2, p. 241-251, set,-fev. 1993.

\_\_\_\_\_. **Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura**. [S.l.]: [entre 1993 a 2011]. Disponível em: <<http://caosmose.net/suelyrolnik/pdf/sujeticabourdieu.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2011.

SAFRANSKI, Rüdiger. **Nietzsche, biografia de uma tragédia**. Tradução: Lya Lett Luft. São Paulo: Geração Editorial, 2001.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003. (Comunicação).

\_\_\_\_\_. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004a. (Comunicação).

\_\_\_\_\_. Sujeito, subjetividade e identidade no ciberespaço. In: LEÃO, Lúcia (Org.). **Derivas: cartografia do ciberespaço**. São Paulo: Annablume; Senac, 2004b.

\_\_\_\_\_. **A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade**. São Paulo: Paulus, 2010. (Comunicação).

SANTOS, Edméa Oliviera dos. Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância. **Revista da FAEEDBA –**

**Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.11, n17, p. 113-122, jan.-jun., 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação online**: educação e pesquisa-formação na prática docente. 2005. 251f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

\_\_\_\_\_. A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos. In: FONTOURA, Helena Amaral da; SILVA, Marco (Org.). **Práticas pedagógicas, linguagem e mídias: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011a.

\_\_\_\_\_. O currículo multidiferencial: outros espaçostempos para a educação online. In: **Cibercultura**: o que muda na educação. ano 11, n.3, abr. 2011b. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/212448cibercultura.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

SABBATINI, Marcelo. Sob o signo da convergência: reflexões sobre o papel das mídias digitais interativas na educação. **33<sup>o</sup> Encontro da ANPEd Nacional**. [S.l.]: ANPEd Nacional, 2010. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT16/GT16-693%20int.pdf>>.

Acesso em : 27 nov. 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1992. (Magistério 2º grau. Série formação geral)

\_\_\_\_\_. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set.-dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a13v32n3.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2011.

SOBRINHO, Noéli Correia de Melo. A pedagogia de Nietzsche. In: NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Escritos sobre a educação**. Tradução: Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

SUAREZ, Rosana. Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural). **Kriterion**. Belo Horizonte, n. 112, p. 191–198. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-512X2005000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2005000200005)>. Acesso em: 15 fev. 2011.

TORRES, Patricia Lupion; VIANNEY, João; ROESLER, Jucimara. Educación superior a distancia em Brasil. TORRES, Patrícia; RAMA, Claudio (Coord.). **La educación**

**superior a distancia en América Latina y el Caribe: realidades y tendencias.** Palhoça: Unisul, 2009. p. 37-60.

VALE, Lílian de Aragão Bastos do; BOHADANA, Estrella D'alva Benaion. Sobre presença e distância: reflexões filosóficas acerca da formação online. **33<sup>o</sup> Encontro da ANPEd Nacional.** [S.l.]: ANPEd Nacional, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT17-6042--Int.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2012. p. 1-17.

\_\_\_\_\_. O quem da educação a distância. **Revista Brasileira de Educação.** v. 14, n. 42, p. 551-606, set.-dez., 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a11.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação.** n. 23, p. 05-15, maio- jun.-jul.-ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01>>. Acesso em: 25 ago. 2011.

VIEIRA NETO, Octavio Silvério de Souza; BRUNO, Adriana Rocha. O eu o outro e o nós em formação na cibercultura: argumentações bakhtinianas acerca das múltiplas vozes na formação humana. In: FREITAS, Maria Tereza de Assunção et al (Org.). **A responsividade Bakhtiniana: na educação, na estética e na política.** Juiz de Fora: UFJF, 2011a.

\_\_\_\_\_. Sociedade de Informação e Comunicação e Educação. In: \_\_\_\_\_. **Filosofia da Educação.** [S.l.]: Blogger, 2010. Disponível em: <[http://filosofiaeposmodernidade.blogspot.com/2010\\_05\\_01\\_archive.html](http://filosofiaeposmodernidade.blogspot.com/2010_05_01_archive.html)>. Acesso em: 27 nov. 2011.

WEBER, José Fernandes. Autoridade, singularidade e criação: sobre o problema da formação (*Bildung*) em sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino, de Nietzsche. **Educação e Sociedade.** v. 29, n. 103, p. 515-532, maio-ago., 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/11.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2010.

WIKIPÉDIA: enciclopédia livre. [S.l.]: Wikipédia, 2011. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Escrita>> Acesso em: 27 nov. 2011.

## GLOSSÁRIO

Portal de Periódico da Capes - Biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional. Conta, atualmente, com um acervo de mais de 30 mil periódicos com textos completo e 130 bases referenciais, dez bases dedicadas exclusivamente à patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual.

SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) - Biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros, tendo por objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, o armazenamento, a disseminação e a avaliação da produção científica em formato eletrônico. É resultado de um projeto de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), em parceria com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde, participante da Biblioteca Virtual em Saúde (BIREME). Desde 2002, o projeto conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - Projeto coordenado pelo Ibict, que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa brasileiras, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. Este projeto – iniciativa inovadora do IBICT, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa – possibilita que a comunidade brasileira de C&T publique suas teses e dissertações produzidas no país e no exterior, dando maior visibilidade a produção científica nacional. A BDTD foi desenvolvida no âmbito do programa da Biblioteca Digital Brasileira, com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (Finep).

Banco de Teses da Capes - Biblioteca virtual que faz parte do Portal de Periódicos da Capes e tem como objetivo principal facilitar o acesso à informações sobre teses e dissertações defendidas junto aos programas de pós-graduação do Brasil.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976 graças ao esforço de alguns Programas de Pós-Graduação da Área da Educação. Em 1979, a Associação consolidou-se como sociedade civil e independente, admitindo sócios institucionais (os Programas de Pós-Graduação em Educação) e sócios individuais (professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em educação). A finalidade da Associação é a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. Ao longo dos anos, tem se projetado no país e fora dele, como um importante fórum de debates das questões científicas e políticas da área, tendo se tornado referência para acompanhamento da produção brasileira no campo educacional. As atividades da ANPEd estruturam-se em dois campos. Os Programas de Pós-Graduação em Educação, stricto sensu, são representados no Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação - EDUFORUM. Os Grupos de Trabalho - GTs - congregam pesquisadores interessados em áreas de conhecimento especializado da educação.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 - INSTRUMENTO DE PESQUISA PILOTO

#### Prezado Pesquisador

Este instrumento de pesquisa é parte integrante de pesquisa de Mestrado em Educação, no [Programa de Pós-graduação em Educação \(PPGE\)](#) da [Universidade Federal de Juiz de Fora](#), que tem como temática principal a investigação sobre a *concepção de formação na cibercultura: argumentações filosóficas sobre a formação humana na cultura digital*.

Sob orientação da [Dr<sup>a</sup> Adriana Rocha Bruno](#), o que pretendemos com este instrumento de pesquisa é ampliar o diálogo sobre a questão/problema desta investigação, a saber, *qual a concepção de formação na cibercultura?*, a fim de que possamos encontrar pistas, nas múltiplas vozes dos *sujeitos da pesquisa*, que deem subsídios para apreendermos a dinâmica processual desta problemática no espaço e tempo da cibercultura, objeto este, tão caro à pesquisa em Educação, no século XXI.

Neste sentido, sua participação e contribuição, como *sujeito* desta pesquisa, especialmente por ser uma das referências deste campo de estudo, são fundamentais para que possamos ampliar a dialogicidade de nossas inquietações e inferências, além de suscitar uma nova maneira de compreendermos a questão proposta: o das múltiplas vozes da pesquisa.

Desde já, gostaríamos de lembrar-lhe que a autoria dos dados obtidos neste instrumento de pesquisa é sigilosa, necessitando de sua autorização para que sejam apropriados nesta investigação. Portanto solicitamos que seja autorizado, via e-mail-resposta, conforme modelo anexo.

Enfim, será uma honra para nós podermos escutar sua voz e dialogar com suas experiências e conhecimentos sobre a Educação e a Cibercultura.

Muito grato por sua aceitação, participação e colaboração.

As questões a seguir são norteadoras para discussão-expressão de suas ideias. Você poderá respondê-las da forma como se apresentam ou como preferir (única resposta, em blocos, etc).

**Questões:**

- a. Para começarmos nossa discussão, gostaria de lhe pedir que dissertasse, sucintamente, acerca do lugar que você fala (sua origem como estudioso(a) e pesquisador(ora) implicado na cibercultura)?
- b. Qual a sua relação com a educação? Qual(is) a(s) filosofia(s) que norteiam suas ideias e sua prática pedagógica? Qual a sua concepção de educação?
- c. Qual(is) concepção(ões) de formação você percebe na Cibercultura?

Sem mais delongas,

[Octavio Silvério de Souza Vieira Neto](#)

Adriana Rocha Bruno

### Prezado Pesquisador

Este instrumento de pesquisa é parte integrante de pesquisa de Mestrado em Educação, no [Programa de Pós-graduação em Educação \(PPGE\)](#) da [Universidade Federal de Juiz de Fora](#), que tem como temática principal a investigação sobre a *subjetivação do sujeito adulto na cibercultura: em busca do sentido da formação humana nos enunciados da pesquisa*.

Sob orientação da [Profª. Drª Adriana Rocha Bruno](#), o que pretendemos com este instrumento de pesquisa é ampliar o diálogo sobre a questão/problema desta investigação, a saber, **como os pesquisadores brasileiros, que teorizam e pesquisam sobre a cibercultura, compreendem o sentido (concepção) de formação humana e o processo de subjetivação dos sujeitos adultos, na educação formal, para a criação/produção de conhecimentos na cultura digital?**

O que esperamos com esta pesquisa de campo é encontrar pistas, nas múltiplas vozes dos *sujeitos da pesquisa*, que deem subsídios para apreendermos a dinâmica processual desta problemática no espaço e tempo da cibercultura, objeto este, tão caro à pesquisa em Educação, no século XXI.

Neste sentido, sua participação e contribuição, como *sujeito* desta pesquisa, especialmente por ser uma das referências deste campo de estudo, são fundamentais para que possamos potencializar, em meio à dialogicidade de nossas inquietações, inferências e compreensões para a questão/problema proposta na pesquisa.

Desde já, gostaríamos de lembrar-lhe que a autoria dos dados obtidos neste instrumento de pesquisa é sigilosa, necessitando de sua autorização para que sejam apropriados e/ou divulgados nesta investigação. Portanto solicitamos que seja autorizado, via e-mail-resposta, conforme modelo anexo.

Enfim, será uma honra para nós podermos escutar sua voz e dialogar com suas experiências e conhecimentos sobre a Educação e a Cibercultura.

Muito grato por sua aceitação, participação e colaboração.

[Octávio Silvério de Souza Vieira Neto](#) e Adriana Rocha Bruno

As questões a seguir são norteadoras para a discussão-expressão de suas ideias e você poderá optar por respondê-las: 1) online e de forma síncrona – via skype ou meio similar; 2) ou via escrita - assíncrona, respondendo a este instrumento e nos enviando para o e-mail <ti.octavio.vieiraneto@uab.ufjf.br >; assunto: Resposta à entrevista.

Pedimos que nos informe por e-mail sua opção (1 ou 2) e, no caso da opção 1 – nos indique datas, horários e meios de sua preferência para agendarmos a entrevista.

As questões que se seguem são norteadoras – disparadoras do debate, diálogo e reflexões sobre a temática proposta e especialmente pensadas para o problema apresentado. Desse modo, elas poderão ser alteradas no curso da entrevista, num processo dialógico, ao sabor das compreensões e desejos dos sujeitos implicados.

#### **Questões Norteadoras:**

- a. Para começarmos nossa discussão, pedimos que disserte e relate, sucintamente, acerca do lugar que você fala (sua origem como estudioso(a) e pesquisador(ora))?
- b. Qual a sua relação com a educação? Qual a sua concepção de educação?
- c. Quais são as suas ideias e compreensões sobre a cibercultura tendo em vista suas contribuições e produções para a cultura digital?
- d. Como você descreveria o processo de subjetivação do sujeito adulto na cibercultura? Que implicações a cultura digital traz para a formação humana?
- e. O que mudou (e o que permanece) enquanto ideia, pensamento, formação humana e processo de subjetivação do sujeito com a cibercultura e/ou cultura digital?

Sem mais delongas e muito gratos,  
Octavio e Adriana

## APÊNDICE 3 – QUADRO DE PESQUISADORES

PESQUISADOR	INSTITUIÇÃO	BREVE HISTÓRICO
Anônimo (SP1)	UNIVERSIDADE NA INGLATERRA	Informações sob anonimato.
 <p><b>André Luiz Martins Lemos</b> CV: <a href="http://lattes.cnpq.br/5586679333125539">http://lattes.cnpq.br/5586679333125539</a></p>	UFB	<p>André Lemos (<a href="http://andrelemos.info">http://andrelemos.info</a>) é engenheiro (1984), Mestre em Política de Ciência e Tecnologia pela COPPE/UFRJ (1991) e Doutor em Sociologia pela Université René Descartes, Paris V, Sorbonne (1995). Foi Visiting Scholar nas Universidades McGill e Alberta, ambas no Canadá (2007-2008) com bolsa de pós-doutorado pelo CNPq. É atualmente Professor Associado 3 do Departamento de Comunicação e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura Contemporâneas da Faculdade de Comunicação da UFBA. Pesquisador "1 B" do CNPq, membro titular do Comitê Assessor do CNPq para a área de comunicação (2009-2012) e Coordenador Geral do Comitê Assessor para as áreas de Comunicação, Ciências da Informação, Museologia e Artes do CNPq (2011-2012). André lemos foi Presidente da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação - COMPOS (2001-2003), Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura Contemporâneas da FACOM/UFBA (1999-2001) e Chefe do Departamento de Comunicação (FACOM/UFBA). Foi editor da Revista Textos de Comunicação e Cultura (atual Contemporânea) em 1997. Foi professor visitante em várias universidades brasileiras e estrangeiras. Atualmente coordena um projeto de pesquisa no CNPq e um grupo cadastrado, o Grupo de Pesquisa em Cibercidade GPC (<a href="http://gpc.andrelemos.info/blog">http://gpc.andrelemos.info/blog</a>). Membro fundador da Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura (ABCIBER). André Lemos atua na área de comunicação e sociologia, com ênfase em cultura digital ou cibercultura. Tem 13 livros publicados/organizados e dezenas de artigos em revistas de qualidade nas áreas de comunicação e sociologia, nacionais e internacionais. Formou, até dezembro de 2011, 18 mestres, 7 doutores e 1 pós-doutor. Membro de diversas comissões científicas de revistas nacionais e internacionais, particularmente das revistas Sociétés (França), Teknokultura (Espanha), Canadian Journal of Communication, Space and Culture e Wi. Journal of Mobile Media, Canadá, entre outras. É membro do conselho consultivo internacional para a área de Digital Communities do Prix Ars Electronica (Linz, Áustria). Fez parte de diversas comissões nacional e internacionais como "Best of Blogs", Deutsche Welle (Bonn, Alemanha), Funarte, Petrobrás, Memefest, Prêmio Sérgio Mota, entre outros. Membro do conselho curador do Games For Change Latin America.</p>
 <p><b>Edméa Oliveira dos Santos</b> CV: <a href="http://lattes.cnpq.br/4023554724278836">http://lattes.cnpq.br/4023554724278836</a></p>	UERJ	<p>Pedagoga (UCSAL), Mestre e Doutora em Educação (FACED/UFBA). Professora adjunto da Faculdade de Educação da UERJ, atua no PROPED - Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, na Linha de Pesquisa: Contidiano, Redes Educativas e Processos Culturais. Líder do GPDOP - Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura. Membro do Laboratório de Imagem. Atua na formação inicial e continuada de professores e pesquisadores. Campos de atuação profissional: "Cibercultura e Educação, Pesquisa e Prática Pedagógica, Currículo, Didática, Informática na Educação, Educação Online, EAD". Sócia da ABCIBER - Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura. Site: <a href="http://www.docenciaonline.pro.br">www.docenciaonline.pro.br</a></p>
 <p><b>Erick Felinto de Oliveira</b> CV: <a href="http://lattes.cnpq.br/2018614878087334">http://lattes.cnpq.br/2018614878087334</a></p>	UERJ	<p>Possui graduação em Comunicação Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1990), Mestrado em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1993), Especialização (ABD) pela Universidade da Califórnia, Los Angeles em Línguas e Literaturas Românicas (1997) e doutorado em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1998), além de ter realizado estágio de Pós-Doutoramento Sênior na Universität der Künste Berlin sobre Teorias da Mídia alemães (2010-2011). É autor dos livros "A Religião das Máquinas: Ensaio sobre o Imaginário da Cibercultura" (Sulina, 2005), "Passeando no Labirinto: Textos sobre as Tecnologias e Materialidades da Comunicação" (EDIPUCRS, 2006), "Silêncio de Deus, Silêncio dos Homens: Babel e a Sobrevivência do Sagrado na Literatura Moderna" (Sulina, 2008), "A Imagem Espectral: Comunicação, Cinema e Fantasmagoria Tecnológica" (Ateliê Editorial, 2008), "Avatar: o Futuro do Cinema e a Ecologia das Imagens Digitais" (com Ivana Bentes: Sulina, 2010) e "O Explorador de Abismos: Vilém Flusser e o Pós-Humanismo" (com Lúcia Santaella: Paulus, 2012). Atualmente é</p>

pesquisador do CNPq, Diretor Científico da Associação Brasileira de Pesquisadores de Cibercultura (ABCIBER: biênio 2009-2011), Coordenador do GT "Comunicação e Cibercultura" da Compós e professor associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde leciona no Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social. Foi Presidente da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Comunicação (COMPOS) no biênio 2007-2009, é membro fundador da ABCIBER e foi membro do Conselho Científico da Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema (SOCINE) entre 2005 e 2009. Além disso, pertence ao Conselho Editorial da coleção "Cibercultura", da Editora Sulina, e foi coordenador do NP "Tecnologias da Informação e Comunicação" da Sociedade Brasileira de Ciências da Comunicação (INTERCOM) no biênio 2006-2008. Recentemente trabalhou como parceiro da Universität der Künste Berlin, sob a supervisão de Siegfried Zielinski, na produção do DVD "We Shall Survive in the Memory of Others", contendo as últimas entrevistas dadas pelo filósofo Vilém Flusser. Foi presidente e organizador principal do Simpósio Internacional "A Vida Secreta dos Objetos: Medialidades, Materialidades, Temporalidades", realizado no Rio de Janeiro e mais três capitais brasileiras em agosto de 2012. Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Teoria da Comunicação, atuando principalmente nos seguintes temas: Cibercultura, Comunicação, Imaginário, Cinema e Novas Tecnologias.



**Eugênio Rondini  
Trivinho**

CV:

<http://lattes.cnpq.br/0202215328828014>

**PUC-SP**

Professor do Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PEPGCOS/PUC-SP), Coordenador Geral do CENCIB - Centro Interdisciplinar de Pesquisas em Comunicação e Cibercultura nessa instituição e Pesquisador do CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, em cujo Diretório de Grupos de Pesquisa o CENCIB/PUC-SP está cadastrado. Doutor em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), é Assessor ad hoc do CNPq, da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e da FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Coordenador do PEPGCOS/PUC-SP no biênio 2011-2013 e Vice-Coordenador no período de 2005 a 2009. Em 1995, contribuiu para fundar e coordenou, até 2002, o Grupo de Trabalho Comunicação e Sociedade Tecnológica (atual 'Comunicação e Cibercultura') da COMPOS - Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. De 2000 em diante, articulou a criação da ABCiber - Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura, formalmente fundada por pesquisadores de Programas de Pós-Graduação de várias áreas das Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes, durante o I Simpósio Nacional de Pesquisadores em Comunicação e Cibercultura, organizado pelo CENCIB/PUC-SP e realizado nesta Universidade, em setembro de 2006. Presidente da ABCiber (gestões 2007-2009 e 2009-2011). De 2003 a 2005, integrou a Comissão Qualis/CAPES de avaliação de periódicos científicos das áreas de Comunicação e Ciência da Informação. Em 2010, fez parte da Comissão de Cultura Digital do Programa Petrobrás Cultural. Em 2010, fez parte da Comissão de Cultura Digital do Programa Petrobrás Cultural. Membro do Conselho Científico e/ou Editorial de vários periódicos da área de Comunicação, integrou a Comissão Editorial da Revista Galáxia, editada pelo PEPGCOS/PUC-SP (2003-2005). Autor de vários ensaios de crítica da comunicação, da civilização mediática, da cultura pós-moderna e da cibercultura, publicou, entre outras obras, A dromocracia cibercultural: lógica da vida humana na civilização mediática avançada (Paulus, 2007), O mal-estar da teoria: a condição da crítica na sociedade tecnológica atual (Quartet, 2001) e Redes: obliterações no fim de século (Annablume/FAPESP, 1998). Em 2009, organizou Flagelos e horizontes do mundo em rede: política, estética e pensamento à sombra do pós-humano (Sulina); com Edilson Cazeloto, A cibercultura e seu espelho: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa (ABCiber; Itaú Cultural, ebook online, 166p); e, com Angela Pintor dos Reis e equipe do CENCIB/PUC-SP, A cibercultura em transformação: poder, liberdade e sociabilidade em tempos de compartilhamento, nomadismo e mutação de direitos (ABCiber; Itaú Cultural, ebook online, 337p.). Outras informações estão disponíveis em: [http://www.pucsp.br/pos/cos/docentes/eugenio\\_trivinho.html](http://www.pucsp.br/pos/cos/docentes/eugenio_trivinho.html).



**UERJ  
ESTÁCIO DE SÁ**

Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pelo Instituto Metodista Bennett (1973), mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1983) e doutorado em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1991). Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estácio de Sá. É membro da "Red de Estudios de la Economía Mundial" (REDEM). Integra o conselho editorial da revista

<p><b>Estrella D'alva Benaion Bohadana</b></p> <p>CV: <a href="http://lattes.cnpq.br/7222923651475012">http://lattes.cnpq.br/7222923651475012</a></p>	<p>Trieb (Sociedade Brasileira de Psicanálise do Rio de Janeiro) e dos Cadernos de Psicanálise (Sociedade de Psicanálise da Cidade do Rio de Janeiro). Tem experiência nas áreas de Filosofia e de Educação, esta última com ênfase em Tecnologias de Informação e Comunicação, atuando principalmente nos seguintes temas: tecnologias de informação e comunicação, construção do conhecimento, linguagem digital, cibercultura e ética.</p>
 <p><b>José Armando Valente</b></p> <p>CV: <a href="http://lattes.cnpq.br/8919503255281132">http://lattes.cnpq.br/8919503255281132</a></p>	<p><b>UNICAMP</b></p> <p>Engenheiro Mecânico pela Escola de Engenharia de São Carlos USP (1970), Mestre em Ciência da Computação pelo Instituto de Matemática, Estatística e Ciência da Computação da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (1974), Mestre pelo Programa Interdisciplinar de Ciência e Educação do Massachusetts Institute of Technology MIT (1979), Doutor pelo Departamento de Engenharia Mecânica e Divisão para o Estudo e Pesquisa em Educação do Massachusetts Institute of Technology MIT (1983) e Livre Docente pelo Departamento de Multimeios, Mídia e Comunicação do Instituto de Artes da Unicamp (2005). Professor do Departamento de Multimeios, Mídia e Comunicação do Instituto de Artes, e Pesquisador do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (Nied) da Unicamp, e Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Puc-SP). Tópicos de pesquisa incluem criação de comunidades de aprendizagem baseadas nas tecnologias da informação e comunicação (TIC), desenvolvimento de metodologia de formação baseada nas TIC para ser utilizada em escolas e em empresas, de forma presencial ou a distância, e estudo do potencial das TIC como ferramenta educacional. Prêmio Ordem Nacional do Mérito Educativo, Presidência da República Federativa do Brasil, 2002 e Prêmio de Reconhecimento Acadêmico Zeferino Vaz , Universidade Estadual de Campinas, 2002.</p>
 <p><b>Lucila Maria Pesce</b></p> <p>CV: <a href="http://lattes.cnpq.br/4867232275873194">http://lattes.cnpq.br/4867232275873194</a></p>	<p><b>UNIFESP</b></p> <p>Lucila Pesce é bacharel e licenciada em Letras, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, doutora e mestre em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com pós-doutorado em Filosofia e História da Educação, pela Universidade Estadual de Campinas. É Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo e colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Informática em Saúde. É membro do quadro de assessores científicos da FAPESP e membro de três redes internacionais de pesquisa: REGIET (Red Internacional de Grupos de Investigaciones en Educación y Tecnología, UPM), COLEARN (Collaborative Open Learning - Comunidade de Pesquisa sobre Aprendizagem Colaborativa e Tecnologias, Open University), RIES (Red Internacional Ecología de los Saberes, Universidad de Barcelona). É membro de dois Grupos de Pesquisa: a) Gestão e Informática em Saúde (UNIFESP) - linha de pesquisa TIC na Saúde, no Ensino e em Telessaúde; b) Ecologia dos Saberes e Transdisciplinaridade (UCB) - linha de pesquisa Docência Transdisciplinar e Formação de Professores. É coordenadora regional do GT de Avaliação do PROUCA (Programa um Computador por Aluno), pelo estado de São Paulo. Tem investigado nas seguintes áreas: Formação de Educadores e Mídias Digitais; Linguagem, Educação e Mídias Digitais. site: <a href="http://sites.google.com/site/lucilapesce/">http://sites.google.com/site/lucilapesce/</a></p>
 <p><b>Marco Antônio da Silva</b></p> <p>CV: <a href="http://lattes.cnpq.br/4556079969557919">http://lattes.cnpq.br/4556079969557919</a></p>	<p><b>UERJ</b></p> <p>Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1983), mestre em Educação pela Fundação Getúlio Vargas (1992) e doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (1999). Professor associado da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) onde coordena o Laboratório de Educação Online. Membro fundador da Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura (ABCiber) Seus temas de docência, pesquisa e publicação são: cibercultura, interatividade, educação online, formação de professores para docência online, tecnologias digitais de informação e comunicação na sala de aula presencial e online e desenho didático em ambientes virtuais de aprendizagem colaborativa. Site do livro Sala de Aula Interativa: <a href="http://www.saladeaulainterativa.pro.br/livro_saladeaula.htm">http://www.saladeaulainterativa.pro.br/livro_saladeaula.htm</a></p>
	<p><b>UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE</b></p> <p>Pos doutorado na Universidade de Barcelona - área Didática de Educação visual e plástica comunicação audiovisual- MÍDIAS INTERATIVAS ( 2006). POs doutorado na Universidade Nacional de Educação a Distancia da Espanha - Area Educação a Distancia( 2008/2009) Doutora em Educação. Mestre em Educação: Supervisão e currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Bacharel em Ciências Biológicas e Pedagogia. Atualmente é professora do Programa de Pós Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. A área</p>

<p><b>Maria de Los Dolores Jimenez Peña</b></p> <p>CV:  <a href="http://lattes.cnpq.br/9834111047842200">http://lattes.cnpq.br/9834111047842200</a></p>	<p>de atuação: Formação Continuada de Educadores, Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação, Educação a Distância, Ambientes Virtuais de Aprendizagem e mídias interativas.</p>
 <p><b>Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de Almeida</b></p> <p>CV:  <a href="http://lattes.cnpq.br/7485134644744641">http://lattes.cnpq.br/7485134644744641</a></p>	<p><b>PUC-SP</b></p> <p>Professora associada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, coordenadora e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, linha de pesquisa Novas Tecnologias em Educação, da Faculdade de Educação da PUC/SP. Líder do grupo de pesquisa Formação de Educadores com suporte em meio digital, certificado desde 2003, com bolsa produtividade em pesquisa do CNPq. Realizou pós doutorado na Universidade do Minho (2008), doutorado em Educação (Currículo) pela PUC/SP (2000), Mestrado em Educação (Currículo) pela PUC/SP (1996) e graduação (Licenciatura e Bacharelado em Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1973). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologia e Formação de Educadores, atuando principalmente nos seguintes temas: integração de tecnologias ao currículo, tecnologias na escola, educação a distância, tecnologia e formação de educadores, inclusão digital, gestão escolar e tecnologias.</p>
 <p><b>Nelson De Luca Preto</b></p> <p>CV:  <a href="http://lattes.cnpq.br/1504621070252946">http://lattes.cnpq.br/1504621070252946</a></p>	<p><b>UFBA</b></p> <p>Licenciado em Física pela Universidade Federal da Bahia (1977), Mestre em Educação também pela UFBA (1984) e Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (1994). É professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, bolsista do CNPq, secretário regional na Bahia da SBPC (2011/2013), membro do conselho editorial e consultor ad hoc de diversas revistas acadêmicas. Membro da Academia de Ciências da Bahia e foi titular do Conselho Estadual de Cultura do Estado da Bahia (2007/2011). Foi Assessor do Reitor da UFBA (1995/1996) e Diretor da Faculdade de Educação da UFBA por dois mandatos (2000/2008). Realizou pós doutoramento nas Universidade Trent de Nottingham/Inglaterra (2008/2009) e na Universidade de Londres/Goldsmiths College, ambos com apoio da CAPES. Editor da Revista da Faced (<a href="http://www.revistafaced.ufba.br">www.revistafaced.ufba.br</a>) Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Comunicação, atuando principalmente nos seguintes temas: internet, educação e comunicação, informática educativa, tecnologia educacional, software livre, acesso aberto e educação a distância. É o responsável pela concepção do projeto de inclusão sociodigital denominado "Tabuleiros Digitais" [<a href="http://www.tabuleirosdigitais.org">http://www.tabuleirosdigitais.org</a>] desenvolvido pela Faculdade de Educação da UFBA. Possui diversos livros, capítulos e artigos publicados sobre essas temas. Coordenador do Grupo de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias e integra os grupos de pesquisa "Laboratório Interdisciplinar sobre informação e Conhecimento" (UFRJ) e "Ábaco" (UnB).</p>

## APÊNDICE 4 – MODELO DE E-MAIL-CONVITE

Boa tarde prof<sup>a</sup> \_\_\_\_\_,

Sou orientando de Mestrado no PPGE/UFJF, da professora Dr<sup>a</sup> **Adriana Rocha Bruno**.

Estamos lhe enviando este e-mail para que possa participar, como sujeito da pesquisa, de nossa investigação de mestrado.

Contar com você como sujeito da pesquisa de nossa investigação científica é muito importante, uma vez que entendemos que sua experiência e produção no meio acadêmico e na cibercultura (ou cultura digital) são fundamentais e relevantes para encontramos pistas acerca do problema de nossa pesquisa de mestrado, que tem como objeto compreender **como os pesquisadores, que estudam sobre a cibercultura, compreendem o sentido de formação e o processo de subjetivação dos sujeitos adultos, na educação formal, em meio à cultura digital?**

Esperamos com esta pesquisa de campo apreender os múltiplos enunciados e ideias dos pesquisadores sobre a educação e a cibercultura, em nosso espaço e tempo, a fim de podermos atingir o êxito e o rigor necessários que a investigação científica exige.

Para isto, estamos lhe enviando o nosso **instrumento de pesquisa** para que possa fazer as suas considerações e o **termo de consentimento** (anexos).

As instruções de como proceder com a entrevista estão no instrumento de pesquisa.

**DESDE JÁ, SALIENTAMOS QUE SUA PARTICIPAÇÃO EM NOSSA PESQUISA É IMPRESCINDÍVEL PARA QUE TENHAMOS RESULTADOS SIGNIFICATIVOS NO TOCANTE AO PROBLEMA DE PESQUISA QUE NOS PROPOMOS A INVESTIGAR.**

Esperamos poder contar com você e desde já somos gratos pela sua colaboração. Mas pedimos que **responda este e-mail, dizendo-nos de sua disposição ou não para participar da pesquisa.**

Abçs.