



GT16 - Educação e Comunicação – Trabalho 462

DA FORMAÇÃO DE FORMADORES NA CIBERCULTURA: O CONTEXTO CONTEMPORÂNEO E A ATUAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA

Rosemary dos Santos - UERJ

Resumo

Este artigo é parte da Pesquisa Institucional “Formação de Formadores e Educação Superior na Cibercultura: itinerâncias de Grupos de Pesquisa no Facebook”, realizada em 2013 e teve como objetivo compreender a formação do formador no contexto da Cibercultura e como este vem estruturando a atuação docente universitária. O tema da formação está geralmente calcado no modelo da racionalidade técnica, instaurando a separação entre teoria e prática, reflexão e ação. Num movimento contrário, vêm tomando corpo, cada vez com mais intensidade, pesquisas e estudos que defendem outras perspectivas sobre o tema. Como teóricos mais expressivos nesse campo, dialogamos com as abordagens de Josso, Nóvoa, Macedo e Alves. A metodologia inscreveu-se no movimento da perspectiva epistemológica da multirreferencialidade com os cotidianos e pelo método da ciberpesquisa-formação, tendo como campos de pesquisa a universidade e a rede social Facebook. Como dispositivos, bricolamos oficinas, interações nas redes sociais e entrevistas. A pesquisa revelou que a formação do formador com o advento da cibercultura forja outros espaços e tempos de pesquisa acadêmica e de criação de dispositivos online. Revelou também que os usos do digital em rede pelos praticantes da pesquisa fizeram emergir outros processos de articulação da cidade–universidade, estabelecendo outros sentidos para a prática pedagógica e para a pesquisa acadêmica.

Palavras-chave: Pesquisa-formação multirreferencial. Cotidianos. Formação de formadores. Cibercultura.

A ciberpesquisa-formação multirreferencial com os cotidianos: uma pesquisa implicada e implicante

A docência é uma atividade complexa e desafiadora, o que exige do professor uma constante disposição para aprender, questionar e investigar sobre como e por que ensinar. Numa sociedade em constantes mudanças e infinitas incertezas, as exigências para o exercício da docência na universidade têm sido cada vez maiores.

Assim, a problemática sobre a formação de formadores e seu exercício docente na universidade, precisa ser repensada necessariamente no que diz respeito à estrutura dos seus processos e práticas comunicativas. Se até agora a universidade tinha se estruturado como difusora de conhecimento, como transmissora de um conteúdo numa perspectiva unidirecional, de um para muitos e em virtude do deslocamento do centro comunicacional com a cultura digital, precisamos reposicioná-la mediante às questões e às proposições curriculares e formativas da contemporaneidade.

Ao trazer a formação de formadores na cibercultura como objeto desta pesquisa, partimos do pressuposto de que o fundante da Educação é a formação (MACEDO, 2010) e que todo ato de ensinar e toda criação curricular passam necessariamente pela preocupação com essa experiência social, política, acadêmica e afetiva.

A tentativa de enfrentar a questão da formação do formador na cibercultura, considerando a extrema especificidade de sua atuação e os contextos institucionais que a determinam, vem marcar o rumo deste texto. Evidenciamos a importância da discussão sobre o sentido da formação na pesquisa em Educação como uma questão que emerge do próprio ato e dinâmica processual do fazer pedagógico. Contudo, essa problemática necessita ser mais debatida, uma vez que a contemporaneidade tem nos confrontado com impasses epistemológicos, sociais, políticos e culturais sem precedentes.

No processo de formação docente, o que se aprofunda e se amplia é a própria compreensão de cada formador sobre a complexidade da sua prática docente. Afinal, quando está em exercício, ele articula múltiplas dimensões e múltiplas referências, o que faz da prática docente uma ação complexa. A ideia de que a formação se dá em múltiplos contextos permite que percebamos que ela não é nem simples, nem de fácil transformação (ALVES, 2010).

A universidade constitui espaços de vivências de diferentes agentes e atores, cujas relações, repletas de sentidos e em permanente tensão, confrontam-se, contrapondo-se ou ajustando-se. E é nesse campo de disputas e conflitos que os atos de currículo (MACEDO,

2010) – expressão dos currículos que criamos em nossas atividades cotidianas, mistura de elementos das propostas formais e organizadas com as possibilidades que temos de implantá-las – ganham força.

Diante da tentativa de se levar em conta a experiência como fundante dos processos formativos, é cada vez mais importante a percepção de que o conhecimento acadêmico produz compreensões de uma parte da realidade e de que essa parte é mais uma referência importante, mas não a única. Por meio da epistemologia da multirreferencialidade com os cotidianos, sustentamos a necessidade de se desconstruir os excessos iluministas da academia para nos formarmos também com e por outras referências, com outros saberes, com nossas afetividades e com nossa relação com os objetos culturais.

Começamos este texto demarcando que ele se inscreve no contexto da Cibercultura e seu campo de atuação é a universidade e a rede social Facebook. Neste texto, especificamente, nos inspiramos nas narrativas das professoras-formadoras Patrícia Galvão, Anita Malfatti, Clarice Lispector e Simone Beauvoir¹ (sujeitos da pesquisa), embora, na Pesquisa Institucional completa também pesquisamos com os orientandos dessas professoras.

Pretendemos problematizar a noção de ciência, o lugar de tantos saberes plurais, a relação com o campo, com os praticantes culturais, com o conhecimento e com o próprio saber e cocriar os dados. Nos inspiramos nas narrativas desses praticantes e no complexo conjunto de possibilidades que foram se construindo no movimento da pesquisa e na relação com o objeto da pesquisa.

Com relação à dimensão empírica do trabalho, durante dois anos acompanhamos as itinerâncias das professores-formadores nas redes sociais, mapeamos seu percurso acadêmico, suas histórias de vida e sua relação com as tecnologias digitais. Nesse período, acionamos alguns dispositivos²: oficinas no Moodle, entrevistas no ambiente da universidade e via *Skype*, participamos de eventos (defesas de teses e dissertações, seminários e oficinas) e no Facebook

¹ Por questão de anonimato, neste texto, resolvemos substituir os nomes das professoras-formadoras da tese, pelos nomes de grandes escritoras e artistas.

² O conceito de dispositivo utilizado por nós é baseado em Arduino. Para o autor, dispositivo é “uma organização de meios materiais e/ou intelectuais, fazendo parte de uma estratégia de conhecimento de um objeto” (ARDOINO: LOURAU, 2003, p. 80).

fizemos imersão nos grupos de pesquisa criados por essas professoras, além de acompanhar suas narrativas em suas *timeline*³.

Embora sustentemos a ideia de que os dispositivos são acionados no campo pelo pesquisador em seu processo de pesquisa, acreditamos também que estes podem emergir durante o devir da pesquisa. Ao utilizar dispositivos de pesquisa na metodologia deste trabalho, nos baseamos em Ardoino (1998) com quem compartilhamos a ideia de que o dispositivo de pesquisa-formação⁴ é um instrumento capaz de captar singularidades, pluralidades, objetividades e subjetividades de uma realidade em um processo investigativo.

Da formação de formadores na cibercultura: em busca de um conceito

Entender a formação como processo em que o docente constrói o seu caminhar, pelo seu fazer fazendo-se, se apresenta como um ato dinâmico de vivências subjetivas, percepções, opiniões e singularidades criadoras coletivas. A palavra “formação” carrega consigo uma grande variedade de significados e sentidos. Reconhecida como necessária para o exercício de uma profissão, ela também faz parte da evolução da nossa história de vida. O que é vivido por aqueles que refletem sobre o que acontece de formativo em suas vidas constitui uma via de acesso à compreensão do conceito de formação como no *post* a seguir da professora-formadora Patrícia em seu Facebook:

Escrevemos para descobrir a nós mesmos. Pesquisamos pelo mesmo motivo. Em alguma esquina podemos até encontrar um vestígio de pensamento, uma ideia de desmachucar o mundo inteiro, ou o pequeno mundo de nossa atenção. Então sugerimos escritas com cuidadosos dedos, atenciosos olhos, sensíveis ouvidos, alimentada fome. Mas, nos provisórios fins, somos nós que estamos ali, descobertos, reinventados pela nossa própria palavra sempre soprada pela boca e pelo corpo inteiro do outro. Quem tem sorte pesquisa o que ama. Eu tenho! (*Post* de Patrícia no Facebook, 28 de outubro de 2012)

³ Timeline é uma palavra em inglês que significa "linha do tempo", na língua portuguesa.

O termo *timeline* é bastante conhecido entre os usuários das redes sociais na internet, como o Facebook, Twitter e Instagram. Trata-se da ordem das publicações feitas nas plataformas sociais online, ajudando o internauta a se orientar, exibindo as últimas atualizações feitas pelos seus amigos.

A "linha do tempo" (*timeline*) aparece na página inicial na maioria dos sites e aplicativos de redes sociais. Normalmente, as publicações que surgem na *timeline* do usuário são condizentes às suas preferências ou gostos pessoais na internet, ou seja, as informações que a rede social achar mais pertinentes para o indivíduo terão prioridades na "linha do tempo".

⁴ Optamos por escrever dispositivos de pesquisa-formação por acreditarmos que não há pesquisa sem formação e vice-versa.

“*Escrevemos para descobrir a nós mesmos. Pesquisamos pelo mesmo motivo*”. Inspirador o *post* de Patrícia. Como esclarece Deleuze: “Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida” (1997, p.11). Formar para pesquisar e pesquisar para formar podem ser compreendidos de modo similar ao que é escrever e pesquisar para Deleuze e Patrícia: um ato que não se demonstra estático, com o objetivo de puramente trocar informações, relatar fatos cotidianos e pessoais, mas, sobretudo, um ato que ajuda a reconhecer a riqueza de sentidos e significados que carregamos em nossa bagagem experiencial. Ou seja, não se deve conceber a ação formativa como algo que funcione separado de uma escrita de vida.

Para tratar o conceito aqui refletido, procuramos de início, tomando como base Macedo (2010), explicitar o sentido do verbo “compreender” que, em se tratando de um fenômeno humano vinculado à própria condição de existir (e ao existir, existimos compreendendo), implica uma atividade que envolve variadas condições e “possibilidades via aprendizagem, de transformar em realidades significativas para o sujeito, acontecimentos que emergem no dia-a-dia da vida” (MACEDO, 2010, p.21). O mesmo autor sinaliza ainda para a importância de perceber o sentido de compreender a formação, uma vez que “a ideia de compreensão já significa a existência se apresentando em formação, ou seja, *existimos compreendendo para poder viver*, e com isso, nos formamos” (MACEDO, 2010, p.41, grifo nosso).

Assim, para o autor, compreender é muito mais do que entender. É muito mais do que um trabalho cognitivo e intelectual de explicação; é saber, inclusive, que aprendemos contextualizados, social, política e culturalmente, aprendemos com nossas experiências afetivas, pois o afetivo aprende, o social aprende, o político aprende, o cultural aprende, e, ao aprendermos, lutamos por significar, significando as nossas práticas cotidianas, procurando apontar/desinvisibilizar a complexidade que as constitui. A ideia de como uma ética da compreensão poderá compor uma política de sentido para uma ética da formação só é possível se nos aproximarmos com uma atitude compreensiva.

Encontramos também em Morin (2006a) a argumentação de que a compreensão é fruto de um encontro entre praticantes culturais e permite que um compreenda o que vive o outro, seus sentimentos, motivações e sofrimentos. Temos, portanto, que um dos sentidos da palavra “compreender” é tomar um conjunto, envolver, enlaçar, enredar, cocriar. Nesses termos, uma ética da formação não pode desprezar o outro, reduzi-lo a

uma só referência. Faz-se necessário para o exercício dessa compreensão percebê-lo de uma forma relacional, enredado.

Segundo o autor, há uma interdependência entre os modos de compreensão apresentados, partindo do prefixo *com*, presente tanto no termo “complexidade”, como no termo “compreensão”, e se estende ao envolvimento, ao entrelaçamento e à tessitura de seus elementos. Comparativamente, o mesmo ocorre com a análise do termo “incompreensão”, por abarcar a indiferença, o incompleto, o inacabado.

A compreensão complexa, para Morin (2006b), considera as influências internas e externas, não de forma simplificada pela razão e pela certeza, mas integrando e reorganizando todos os modos reducionistas de ver o homem, a vida e o mundo, aceitando sua incompletude, seu inacabamento e sua parcialidade do conhecimento. Ela ajuda a reconhecer a incompreensão, a entender que existe a falta, o desprezo, o ódio e a violência.

Buscar compreender o processo formativo que atravessa a docência é criar um exercício interpretativo de autoria, produção discursiva e teórica de interpretar interpretando-se, recriando, inclusive, os modos de pensar e de fazer novas Educações (PRETTO, 2010). Implica, ao mesmo tempo, compreender os dilemas docentes, o próprio papel do professor, suas relações com os alunos, com a arte, com o movimento da cidade, com as políticas dos governos, com as tecnologias. Nóvoa (2002) destaca a importância do contexto, da cultura e seus artefatos e da complexidade que recai no conceito de espaço de conhecimento. Ainda segundo o autor:

Um novo espaço de conhecimento. Os debates sobre a escola ignoram frequentemente o tema do conhecimento. É verdade que, hoje, ele se encontra numa diversidade de formas e de lugares. Mas o momento do ensino é fundamental para o explicar, para revelar a sua evolução histórica e para preparar a sua apreensão crítica. Há quatro pontos que merecem ser brevemente assinalados. Em primeiro lugar, evitar que a educação exclua a “contemporaneidade”, reduzindo-se apenas às formas clássicas de conhecimento. Em segundo lugar, contrariar tendências de desvalorização do conhecimento; a pedagogia está indissociavelmente ligada aos conteúdos de ensino. Em terceiro lugar, admitir novas formas de relação ao saber; a realidade atual do mundo da ciência e da arte define-se por uma complexidade e uma imprevisibilidade que a escola não pode continuar a ignorar. Em quarto lugar, compreender o impacto das tecnologias de informação e comunicação, que transportam formas novas de conhecer e aprender. [...] Estas tensões não são recentes, mas têm novos contornos numa sociedade que se diz “do conhecimento”. (NÓVOA, 2002, p. 21).

Assim, desejamos efetivar uma crítica aos equívocos com os quais o conceito de formação tem sido usado de forma elevada, prescritiva. Pretendemos distinguir e apresentar uma noção dentro do que Macedo (2013) chama de uma perspectiva epistemológica e pedagógica complexa, cujo sentido central se constitui como ato de compreender compreendendo de forma significativa e socialmente referenciada. Na itinerância da pesquisa, as conversas com os praticantes e seus orientandos, a imersão nas redes sociais em que estes habitavam, a participação nos grupos de pesquisa *online* e na universidade, a escuta sensível (BARBIER, 2002) e o acompanhamento de seus rastros na rede foram fundamentais para essa compreensão.

A formação como experiência (JOSSO, 2006), e que aparece em ato e em sentido, jamais pode ser vista como individual ou fechada, com a ideia de formatação, forma, mas como invenção de si. Concordamos que a invenção de si e a invenção do mundo criam um conjunto de condições e mediações para que as aprendizagens socialmente legitimadas se realizem. Penso então que a formação é um fenômeno que se configura numa experiência profunda e ampliada do praticante que aprende interativamente, de forma significativa, imerso numa cultura, numa sociedade, como produção de subjetividades.

Penso também que a invenção de si pressupõe um projeto de si (JOSSO, 2006), o que implica conquistar progressivamente um vir a ser de uma autonomia de ação, de uma autonomia de pensamento, de uma autonomia de nossas escolhas de vida, significando um verdadeiro trabalho de subjetivação. A invenção de si torna-se uma posição existencial da nossa intencionalidade, que se desdobra nos cotidianos e não somente em situações ou contextos individuais.

Ela diz respeito a todas as esferas de nossa existência: desde as roupas e objetos que escolhemos usar, até as histórias que escolhemos contar, passando pela organização do nosso tempo, pelas escolhas das atividades culturais que fazemos, pela escolha de nossas leituras, dos filmes assistidos, das exposições visitadas, das nossas narrativas e usos das redes sociais. Todas essas pequenas liberdades que se inscrevem certamente são igualmente marcadores da nossa invenção de si e do mundo (KASTRUP, 1999).

Penso ainda com a ajuda de Josso (2006, p.30) que inventar é “indispensável uma vez que se trata de elaborar os instrumentos, procedimentos e simbolizações que dão significados ao que se vive e ao que se aprende”. Os limites dessas pequenas liberdades abrem muitas possibilidades para as nossas invenções; entre essas, a obra que é criada em

cada uso, em cada tática (CERTEAU, 2009), em cada dilema proposto e em cada narrativa elaborada. Esses movimentos criativos são também invenções dos múltiplos contextos formativos em que estamos imersos.

Para Macedo (2010, p.31 e 32), a formação é um fenômeno que se faz fazendo, e não se explica pelas lógicas dos modelos teóricos, não se reduz, compreende-se, explicita-se no seu acontecer com “o Ser existindo em formação, refletindo/narrando sobre a sua formação e o estar formado” (MACEDO, 2010, p.31-32). Para o autor, o que devemos esclarecer desde as suas concepções de forma responsável são as ações pedagógicas em seu favor, os dispositivos em seu favor, as condições em seu favor, os recursos em seu favor, as políticas em seu favor e a legitimação institucional em seu favor. Numa conversa com a professora-formadora Anita pergunto-lhe como é para ela falar de formação sendo um professor -formador? Aquele que está na universidade inventando coisas e pensando outras com um grupo de pessoas que já passaram muito tempo na escola ou na universidade, e ela responde:

Ah depende! Se você trabalhar na perspectiva da Nilda Alves, há diversas redes que esse formador habita. Agora, é óbvio que esse formador passou pela mesma formação que ele tá dando para o outro. Ele fez uma graduação, ele fez um mestrado, ele fez um doutorado, ele fez, algumas vezes, um pós-doutorado. Então esse formador tem uma formação na Academia, mas esse formador tem uma formação nas redes culturais que ele habita, na televisão, a música que ele ouve, no livro de literatura que ele lê, eu acho. Esse formador tem formação se ele participa dos movimentos sociais, dos espaços culturais, da cidade que ele frequenta, se ele frequenta ou não, museu, os equipamentos urbanos. Então para mim quem o forma são essas redes que ele habita. (ANITA, PROFESSORA-FORMADORA)

Encontramos, na narrativa de Anita, um diálogo com Alves e Garcia (2012). As autoras acrescentam que na formação de um professor são extremamente relevantes os múltiplos contextos nos quais ele está socialmente envolvido em sua itinerância, não apenas profissional, mas de sua vida, que se inicia antes mesmo da entrada em um curso destinado a formar (formação acadêmica, por exemplo). Esse processo estende-se continuamente nas redes que tece e nas quais se encontra enredado, com sua atuação, saberes e valores permanentemente tecidos e destecidos. Sobre tais aspectos, ALVES, 2010, p.3) acrescenta “a ideia de que a formação se dá em múltiplos contextos, permite que percebamos que ela não é nem simples, nem de fácil transformação”.

O enredamento permanentemente percebido nos processos de formação e nos sentidos e práticas docentes influencia e tece, simultaneamente, discursos e práticas que nos ajudam a perceber os contextos que envolvem a formação. Uma apropriação de

discursos e valores nos indica a articulação entre tais contextos e mesmo a interferência de outros que nos atravessam nos processos formativos. Alves (1998, 2002, 2010) desenvolve a ideia de que esses múltiplos contextos extrapolam o contexto da formação acadêmica e remete-se a espaços e tempos que também podem atravessá-la.

Professores-formadores na interface cidade–ciberespaço: rastros no Facebook

Segundo o Mapa Mundial de Redes Sociais (COSENZA, 2013⁵), o Facebook é a rede social preferida em 127 países de 137 pesquisados, totalizando cerca de 1,2 bilhão de usuários. Uma rede social com esta dimensão pode ser analisada sob diversos aspectos, entre eles a interface amigável e intuitiva, a comunicabilidade, a fácil navegabilidade possibilitada pela hipertextualidade⁶, o compartilhamento de dados, a criação de conteúdos como textos e imagens, etc. O Facebook comporta e reúne um conjunto de elementos destinados a possibilitar aos usuários trocas, intervenções, agregações, associações e significações com autoria e coautoria integrando várias linguagens (sons, textos, fotografia, vídeo).

O Facebook atingiu 1 bilhão de usuários em 2012 (FOLHA, 2012⁷), grande parte desses usuários é de professores e estudantes universitários. Para Rocha (2012, p.111), os usos de dispositivos comunicacionais potencializam a articulação dos saberes e rompem com a noção de que a sala de aula é um lugar fixo, sendo o único *espaçotempos* possíveis de criação de conhecimento. Os usos das redes sociais como potência comunicacional vêm somar-se à sala de aula, ampliando as relações dos praticantes culturais e seus repertórios comunicacionais.

Antes dos dispositivos móveis, nossa conexão às redes dependia de uma interface fixa, os computadores de mesa (desktop). A entrada nas redes implicava que o usuário estivesse parado à frente do computador. Agora, ao carregar consigo um dispositivo móvel, a mobilidade se torna dupla: mobilidade informacional e mobilidade física do usuário (LEMOS, 2007). Para navegar de um ponto a outro das redes informacionais, nas

⁵ <http://vincos.it/world-map-of-social-networks/>

⁶ Os hipertextos são documento, páginas e ou interfaces que contêm ligações (links) para o mesmo ou outros textos e/ou hipermídias (gráficos, imagens e/ou sons) criando relações que enriquecem a qualidade da leitura. Esses links, quando ativados pelo leitor, proporcionam novos caminhos que por sua vez podem trazer outros novos caminhos oportunizando a diversidade de olhares e a não linealidade do texto, potencializando a riqueza do caminhar, do se perder e do se encontrar do leitor.

⁷ <http://www1.folha.uol.com.br/tec/2012/10/1163723-facebook-supera-1-bilhao-de-usuarios-diz-zuckerberg.shtml>

quais se entra e se sai para múltiplos destinos, YouTube, sites, blogs, páginas etc., o usuário também pode estar em movimento. O acesso passa a se dar em qualquer momento e em qualquer lugar. Acessar e enviar informações, transitar entre elas, conectar-se com as pessoas, coordenar ações em grupos, compartilhar arquivos, marcar e organizar eventos. Assim, o ciberespaço fundiu-se de modo indissolúvel com o espaço físico, criando o que Santaella (2008, p.183-187) chama de espaço intersticial, híbrido e misturado.

A formação na cultura digital tem sua especificidade, vivemos imersos em um contexto sociotécnico onde ciberespaço, mobilidade, ubiquidade, coautoria e aprendizagem colaborativa são algumas dentre as mais variadas noções que nos desafiam. Como exemplo, trago a página *Frida não me Kahlo*, criação da professora-formadora Patrícia, usando as telas da pintora. As publicações de algumas biografias e do diário de Frida Kahlo: *Un íntimo autorretrato*, despertaram a curiosidade do público e da mídia sobre a pintora. Mas, foi o filme *Frida*⁸, no início deste século que divulgou a personagem Frida Kahlo. Os conflitos pessoais, culturais e a relação entre oprimido/opressor são colocadas para o público. Frida como mulher e intelectual, atuou em lutas políticas pelo socialismo no México.

Ao criar a comunidade no Facebook *Frida não me Kahlo*, a professora-formadora edita as telas da pintora, acrescentando-lhes textos com suas críticas irreverentes sobre vários assuntos, inclusive os temas de sua pesquisa. Na descrição da comunidade, escreveu: “*De Patrícia para os amantes de Frida: sua arte, a arte sobre ela... sua poesia, suas liberdades, suas revoluções e as minhas. Nossas lutas todas!*”

Figura 1 - Imagens editadas pela Professora Patrícia na comunidade Frida não me Kahlo



Fonte: <https://www.facebook.com/pages/Frida-nao-me-kahlo/1516630961882637?fref=ts>

⁸ Trailer do filme: https://www.youtube.com/watch?v=S7c_JdPpaQE

Assim, Patrícia nos mostra que é necessário nos inspirarmos nos fenômenos que emergem do novo cenário sociotécnico e suas repercussões para desenvolvermos projetos de formação voltados para as práticas e pesquisas acadêmicas. O desenvolvimento dos meios de comunicação se dá na própria dinâmica da sociedade e da urbanização. Devemos então reconhecer a instauração de uma dinâmica que faz com que o ciberespaço e as práticas sociais sejam reconfiguradas com a emergência das tecnologias digitais.

Digitalizada, a informação circula, se reproduz e se atualiza em diferentes interfaces. Silva (2010) diz que com a cibercultura é preciso “reinventar a autoria do professor.” Para o autor, com as potencialidades do digital, o professor constrói uma rede e não uma rota. Este professor terá um conjunto de territórios a explorar, como vimos nas telas de Frida as reinvenções de Patrícia.

Assim, as novas tecnologias digitais, não apenas potencializam essas redes, mas também são partes integrantes delas. São constitutivas dos conhecimentos tecidos, como podemos ver na narrativa da professora-formadora Clarice diante da grande repercussão dos eventos de junho de 2013, via *post* no Facebook:

PORQUE PENSAR JUNTO É UM EXERCÍCIO DE HORIZONTALIDADE DA PALAVRA!

Hoje, pela manhã e pela noite, muitos alunos e professores da Faculdade de Educação da UERJ sentaram para pensar junto. Só essa experiência, em si, já seria maravilhosa. Mas as perguntas que lá nasceram nos ensinaram que PERGUNTAR é muito mais difícil que ensaiar uma resposta – sobretudo para uma experiência contemporânea em que estamos imersos. Então, vamos seguir sistematizando as perguntas, para que sejam nossas boas companheiras! Em que as redes sociais instauram um novo modo de subjetividade política? Em que as redes sociais potencializam modos já instituídos de políticas? Em que medida as redes sociais potencializam movimentos sociais já instituídos, em que medida sugerem o surgimento de outros? Quem acordou e quando? Que despertador social para essa medida? Que visibilidades surgem? Que questões e territórios permanecem invisibilizados? Que é ideologia no atual contexto político, seja online, seja offline? Que sujeitos se pronunciam? Que avatares emergem? Que é anônimo – essa ideia de uma inteligência-rede? Quem exige assinar sua história? O que nos afeta, nas ruas e/ou online? Que sentimentos nos tomam? Se as redes produzem um novo movimento, diferente, sem a centralidade instituída pela ideia de representatividade, que concepção de democracia fomentam? Como pensar a relação entre redes sociais (online) e mercado? Como pensar essas questões de forma objetiva? Como avaliar as transformações de ordem subjetiva? Como escapar da cisão objetivo-subjetivo? Se somamos incertezas, como manter o vigor das lutas? Como manter acesas as fogueiras das ruas e da euforia? Que fazer? E que esta “ata” siga em ato... (CLARICE, 3 de julho de 2013, *post* no Facebook)

A narrativa de Clarice nos inspira a pensar a crise do paradigma hegemônico que vem sendo acompanhada pelo crescimento dos usos das tecnologias digitais em rede e na multiplicidade de possibilidades de pensar as diferentes redes educativas, considerando tudo aquilo que as vem subvertendo e transformando na contemporaneidade. Clarice nos apresenta esse embate mostrando as políticas como práticas coletivas que envolvem as múltiplas relações dos praticantes culturais nas redes cotidianas de conhecimentos e significações e que os desafios à sua compreensão são indicadores de processos possíveis para os contextos de formação de professores na contemporaneidade (ALVES, 2010).

Entender, portanto, a dinâmica da cidade com os artefatos digitais implica perceber um ordenamento complexo, interativo e instável que conta com a possibilidade de acesso à rede e às diversas sociabilidades que ali se apresentam. Não se está inaugurando um mundo pós-urbano, conforme percebe Lemos (2003), muito pelo contrário, vive-se o reforço do urbano. O crescimento dessa dinâmica não dissolve as cidades, como tem sido frequentemente anunciado, pois os lugares urbanos e os espaços de fluxo (CASTELLS, 1999) influenciam-se mutuamente.

Para Santos (2014), os saberes da docência online são espaços vividos e construídos no devir da cibercultura. Para a autora, cada vez que um novo praticante se conecta ao ciberespaço, uma nova rede de relação se constitui, e é nessa relação que dinâmicas e processos são articulados nos espaços e nos tempos de formação.

Finalizo este texto com a narrativa da professora-formadora quando lhe pergunto que considerando que o tema que me proponho a abordar é a formação do formador em tempos de cibercultura, de uma sociedade em rede, conectada e informacional, como ela poderia me responder quem a formou e forma professora-formadora?

Quem me forma são várias coisas. Quem me forma obviamente são os autores com quem eu dialogo diariamente: Benjamin, Bakhtin, Certeau e alguns autores da cibercultura, Santaella, Mea, Pierre Lévy, Lemos, esse autores me formam certamente, são meus interlocutores, eu leio e amo o que leio, mas estudo e aprofundo Walter Benjamin há 30 anos. Ele é por excelência meu formador. Ele me ajuda a pensar no pesquisar, como sujeito da experiência, a pensar a pesquisa como experiência, ele me humaniza, tanto na profissão, quanto na pesquisa, quanto na minha vida pessoal. A minha formação docente não está separada na minha vida como pessoa. Hoje, eu recebi pelo WhatsApp um texto que dizia: “Não vamos transformar Walter Benjamin em um fetiche”. O texto é de

Marie Gagnebin⁹ e antes de você chegar eu estava lendo nessa telinha pequena do celular e pensando: “Meu Deus do céu, o que esse homem me ajuda a pensar sobre vida, profissão, pesquisa”. Os alunos me formam direto. A partir do momento que eu passo a encarar o outro como legítimo outro, desde que comecei a ler Vygotsky nos idos de 1985, minha cabeça deu uma virada, no que se refere a minha relação com os alunos. Assim como eu dou acabamento a eles, com o meu saber e a minha experiência, eles dão acabamento a mim, com o saber deles e com a experiência deles, que muitas vezes são maiores que a minha. Eles também são meus formadores, com certeza absoluta. São meus formadores meus colegas da universidade. Eu tenho muitos amigos na UERJ. Nós nos relacionamos fora da universidade e agora muito mais pelos dispositivos móveis e pelas redes sociais. Eu falei que quem me forma são os autores, meus alunos e os meus colegas da universidade. A minha relação com esses três grupos, ela se dá presencialmente, é lógico, mas se dá muito mais, hoje, pelas redes sociais e pelos dispositivos móveis, Rose. Não tem como pensar formação hoje sem pensar na questão da cibercultura. Não tem mesmo, hoje em dia o mundo é complicado, o trânsito é difícil. Quando eu chego à UERJ já está na hora de entrar na sala da Graduação. Eu mal tenho tempo de conversar com os meus amigos. Às vezes gasto horas para chegar à UERJ, minhas amigas trabalham muito, correm de um lugar para outro, quase nunca temos tempo para conversar. A vida nas cidades, nas grandes metrópoles, é muito complexa. Se não fossem as redes sociais você não se encontrava com o outro. Às vezes eu fico horas no WhatsApp¹⁰ conversando com as colegas e conversamos sobre tudo. Existe uma crítica que eu não concordo, que diz que as redes sociais vieram atrapalhar os encontros de fato, que você não olha mais no olho, que você não dá mais a mão, não abraça. Eu não concordo com isso. E tenho relações muito afetivas com meus alunos, com meus colegas pelas redes sociais e pelos dispositivos móveis. Eu fico horas no WhatsApp, a gente fala de tudo, contamos piadas, rimos, estudamos, são mensagens, são grupos do Face, eu mando artigos para elas e elas mandam artigos para mim. Isso é muito importante para a minha formação. SIMONE, PROFESSORA-FORMADORA)

A narrativa de Simone é muito significativa para o que viemos pensando e observando nas nossas itinerâncias de pesquisa. A narrativa nos parece fértil também para discutir como é visível que o mundo mudou. Como praticantes culturais, sendo e existindo no mundo, constantemente nos transformamos e modificamos a realidade a nosso redor. As dinâmicas vivenciadas nas instituições sociais na contemporaneidade ganham novos

⁹ O texto citado pela professora encontra-se disponível em:
<http://www.suplementopernambuco.com.br/index.php/component/content/article/8-entrevista/1350-walter-benjamin-nao-pode-ser-mais-um-fetico-cultural.html> .

¹⁰ WhatsApp Messenger é um aplicativo de mensagens multiplataforma que permite trocar mensagens pelo celular sem pagar por SMS. Está disponível para iPhone, BlackBerry, Android, Windows Phone, Nokia e, sim, esses telefones podem trocar mensagens entre si! Como o WhatsApp Messenger usa o mesmo plano de dados de internet que você usa para *e-mails* e navegação, não há custo para enviar mensagens e ficar em contato com seus amigos

contornos, torna-se indispensável observar que os aspectos relacionados à formação se desenvolvem nesses espaços e tempos de tensão e questionamentos.

Concluindo...uma epistemologia de formação precisa ser reinventada a partir do contexto da cibercultura

Ao longo da pesquisa, fomos compreendendo as políticas como práticas coletivas e que envolvem as múltiplas relações dos praticantes culturais nas redes cotidianas de conhecimentos e significações e que os desafios à sua compreensão são indicadores de processos possíveis para os contextos de formação de professores na contemporaneidade.

Vimos nas autorias implicadas dos professores-formadores como estas foram encorajadas pelos usos dos dispositivos móveis e das redes sociais. Podemos afirmar que tanto o conteúdo quanto as formas através das quais nossas ações cotidianas são desenvolvidas têm como características a multiplicidade de elementos constitutivos do nosso contexto de atuação.

Nesse momento de crise, quando surgem tantas questões, é preciso admitir, em primeiro lugar, que nenhum de nós tem as respostas necessárias. Dessa maneira, precisamos permitir que os olhares plurais dos tantos outros que compartilham conosco as redes que criamos, e nas quais nos formamos, dialoguem conosco e com as pesquisas que realizamos. Assim, o que de novo ocorre no país e no mundo, as práticas, a política, a economia, tudo merece um olhar *outro* (MACEDO, 2010). Mesmo que pensemos que já temos todas as respostas, elas não estão dando conta dos desafios de educar na contemporaneidade, visto que as perguntas já são outras.

Compreender o que fazemos com as redes digitais é fundamental. Entretanto, é importante, também, compreendermos o que as redes digitais estão fazendo conosco, com a nossa subjetividade, com nossos modos de receber e compartilhar informações, com nossa memória, nossos anseios e desejos, com o modo como produzimos conhecimento, percebemos e representamos o mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, N. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.31, n.113, p.1195-1212, out.-dez. 2010.

- _____. Sobre o movimento das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP&A, 2008.
- _____. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Orgs.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.26-38.
- _____. *Trajétoias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ALVES, N.; LEITE, R. G. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano: duas experiências. *Revista Portuguesa de Educação*, v.14, n.2, p.0, 2001.
- ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (Coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998, p.58-78
- ARDOINO, J.; LOURAU, R. *As pedagogias institucionais*. São Carlos: RiMa, 2003.
- .BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano, 2002.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano I: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- COSENZA, V. *World map of social networks, VINCOSBLOG*. Disponível em <<http://vincos.it/world-map-of-social-networks>>. Acesso em 20 abr. 2014.
- _____. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Cadernos de Formação I, Lisboa: Pentaedro, 1988, p.25-60.
- GARCIA, A. Sentirfazerpensar: Nilda Alves e a formação de professoras e professores. *Revista Teias*, v.13, n.29, p.14, 2012.
- JOSSO, M.-C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. Os relatos de histórias de vida como desvalamento dos desafios existenciais de formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador: EDUNEB, 2006, p.21-40.
- KASTRUP, V. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- LEMOS, A. Cidade e mobilidade: telefones celulares, funções pós-massivas e territórios informacionais. *Matrizes*, v. 1, n. 1, 2007.
- _____. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- MACEDO, R. S. *Atos de currículo e autonomia pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- _____. *Compreender e mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília, DF: Líber Livro, 2010.
- _____. Multirreferencialidade: o pensar de Jacques Ardoino em perspectiva e a problemática da formação. In: MACEDO, R. S.; BORBA, S.; BARBOSA, J. G. *Jacques Ardoino e a Educação*. Coleção Pensadores e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p.68-96.
- _____. Outras luzes: um rigor intercítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, Á. *Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa*. Salvador, BA: EDUFBA. 2009.
- MACEDO, R. S.; GONÇALVES, J.; BORBA, S. C. *Criação e devir em formação: mais-vida na educação*. Salvador, BA: EDUFBA, 2014.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto, 2002.

- _____. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- PAIS, J. M. Nas rotas do quotidiano. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Lisboa, n.37, jun. 1993.
- PRETTO, N. O desafio de educar na era digital. *Revista Portuguesa de Educação*, v.4, n.1, 2011.
- ROCHA, A. A. W. N. da. *Educação e cibercultura: narrativas de mobilidade ubíqua*. Rio de Janeiro, 2012. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
- SANTAELLA, L. A ecologia pluralista das mídias locativas. *Revista FAMECOS: Mídia, Cultura e Tecnologia*, Porto Alegre, n.37, p.20-24, dez. 2008.
- _____. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.
- SILVA, M. *Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.