

OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA: múltiplos olhares dos pesquisadores para a subjetivação do adulto na cultura digital

Octavio Silvério de Souza Vieira Neto – UFJF

Adriana Rocha Bruno – UFJF-PPGE

O reviramento acontece no que se refere a todas as concentrações, inclusive produtoras e industriais, e mesmo languageiras e culturais, para favorecer distribuições amplas, múltiplas e singulares. (Serrés)

INTRODUÇÃO

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 passaria a coabitar a cibercultura.

A epígrafe da obra de Serrés (2013, p. 78), intitulada “Polegarzinha”, trata do fenômeno vivenciado por todos nós que nos revira, nos desdobra e nos faz habitantes do virtual, modificando e acionando nossos polegares como potentes recursos de comunicação, de cultura, de ser.

A condição epistemológica a que estamos sendo submetidos, neste primeiro quartel do século XXI, não é um fenômeno que paira sobre nossas cabeças como primordial e único em nossa cultura. Basta que olhemos para o longínquo percurso histórico da humanidade para percebermos 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 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*, a realidade sócio-histórica e cultural do ocidente e sua constituição metafísica sofreriam golpes à marteladas da crítica radical de Nietzsche, que Heidegger (2002) entendeu como sendo o último estágio da metafísica ocidental.

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 lugar a uma nova perspectiva de subjetivação dos sujeitos e de constituição da realidade que se dá 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 maioridade do sujeito moderno, lhe impôs navegar por um único rio, um único caminho 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*, 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).

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 resultaria 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 uma radical mudança, a passagem da era moderna para a era pós-moderna. Ou seja, nos dias atuais vemos um gigantesco processo de mudanças nas relações materiais da sociedade contemporânea, nas formas de representação social e nas relações pessoais e institucionais da sociedade.

A vida social contemporânea necessita de uma nova perspectiva epistemológica, 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, um novo paradigma epistemológico surge, como igualmente emergem novos processos de subjetivação, e uma constituição da realidade que vem sendo consolidada por meio da coabitação da tecnocultura na cibercultura e, com isto, fazendo surgir outras possibilidades de formação dos sujeitos no pós-industrial.

Em meio a este cenário, **investigamos como os pesquisadores, que estudam a cibercultura, compreendem o sentido de formação e o processo de subjetivação dos sujeitos adultos, na educação formal, em meio à cultura digital.**

Para que possamos expor os resultados da pesquisa faremos uma breve apresentação da análise dos dados arrolados, cumprindo as seguintes etapas: (1) apresentar os pressupostos metodológicos da pesquisa; (2) esboçar os fundamentos teóricos da pesquisa; (3) discorrer sobre os resultados da análise dos enunciados do discurso dos sujeitos da pesquisa.

1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa se originou pelas inquietações emergentes do lugar em que nos encontramos: (1) como pesquisadores do grupo de pesquisa (Nome ocultado como preservação do anonimato) e (2) como integrantes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Universidade Federal (Nome ocultado para preservação do anonimato).

Assim, objetivamos investigar o que seria uma **ontologia do presente**: uma investigação do problema do sentido da formação e da subjetivação do sujeito adulto na cibercultura na ordem do acontecimento; uma investigação que contemple a plasticidade da vida a partir dos discursos que emerjam na pesquisa.

Argumentar acerca do sentido da formação e da subjetivação do adulto no espaço e no tempo educacionais da cibercultura foi possível ao entendermos que a “analítica do presente, [é] uma ontologia de nós mesmos (...) um pensamento crítico que toma a forma de uma ontologia de nós mesmos de uma ontologia da atualidade” (FOUCAULT, 1994, p. 06). Nesse sentido, um dos caminhos que se abriu na direção de encontrarmos pistas sobre a problemática da pesquisa foi a abordagem **genealógica** articulada à uma **análise do discurso**.

Diante desta proposição metodológica, inferimos: o que faria sentido para uma reflexão filosófica sobre a educação? O que as pesquisas têm apontado em relação ao presente e aos modos de formação e subjetivação da atualidade? Como temos apresentado argumentações que deem conta do atualismo pedagógico na cibercultura?

Com a revisão da literatura, pudemos contextualizar as trajetórias da investigação sobre a problemática da pesquisa. Este olhar em direção às investigações científicas precedentes nos trouxe dados e pistas relevantes, apontando que, na pesquisa em Ciências Sociais, em relação ao sentido de formação e à subjetivação na cibercultura (1) são diversos os caminhos (teóricos e metodológicos) em que as pesquisas têm-se encaminhado nos últimos cinco anos; (2) há uma diversidade de influências filosóficas, sociológicas e pedagógicas na discussão e fundamentação das pesquisas nas áreas de Filosofia da Educação e da Comunicação; e (3) é

relevante o objeto desta investigação diante do tamanho da fortuna crítica existente a respeito do tema em foco.

Para a revisão da literatura, elegemos documentos dos últimos cinco anos (2007–2011) em Bases de Dados, a partir de pesquisa realizada no Portal de Periódicos da Capes, o SciELO, o Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, o Banco de Teses da Capes e a ANPEd, em especial os Grupos de Trabalho (GTs) 16 – Comunicação e Educação – e o 17 – Filosofia da Educação.

Nas bases do Portal de Periódicos da Capes, bem como no SciElo e ainda na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Banco de Teses da Capes, obtivemos resultados semelhantes que confirmaram nossas suspeitas de que, quanto mais nos aproximávamos da problemática da pesquisa, a saber a formação na cibercultura, menores eram os resultados de pesquisa em nível de produções científicas concernentes à temática a ser investigada.

Diante dos resultados obtidos, passamos à pesquisa junto aos Anais da ANPEd, no período de 2007 a 2011. Focalizamos o GT 16 – Comunicação e Educação, por compreendermos estar diretamente ligado às nossas investigações, mas fizemos também uma incursão ao GT 17 – Filosofia da Educação, pela aderência à fundamentação teórico-metodológica da presente pesquisa.

Ao contrário dos resultados precedentes, obtivemos resultados um pouco mais satisfatórios, apesar de se manterem as características já mencionadas, ou seja, a diversidade teórico-metodológica, a diversidade de fundamentação teórica e a falta de relevância para a problemática da pesquisa.

No GT 16 foram 104 os trabalhos publicados entre os anos de 2007 e 2011, sendo que apenas 12 apresentavam alguma relação com a temática de nossa pesquisa. Destes, apenas 7 discutiam questões diretamente afeitas à pesquisa – mais especificamente à cibercultura ou à formação – , mas nenhum trabalho estabelecia paralelos entre os dois termos, conforme tratado na presente investigação. No GT 17 encontramos um número menor de publicações ao longo dos 5 anos: 68 trabalhos, dos quais 13 apresentavam alguma aproximação com a questão problema da

pesquisa e, novamente, apenas 5 publicações trouxeram questões que podiam resultar em diálogo concernente à problemática da pesquisa.

A escassez de resultados na revisão da literatura fez-nos buscar outras fontes de resultados, alguns, inclusive, anteriores à 2007 e que auxiliaram o referencial teórico da pesquisa. Assinalamos como fundamentais trabalhos de filósofos como Friedrich NIETZSCHE, Gilles DELEUZE e Michel FOUCAULT e de teóricos da Educação e da Comunicação como Pierre LÉVY, André LEMOS, Lucia SANTAELLA, Fernando, GONZÁLEZ REY, Maria Cândida MORAES e Edméa SANTOS, dentre outros.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Evidenciar a importância da discussão sobre o sentido da formação e da subjetivação na pesquisa em Educação é uma questão que emerge do próprio ato e dinâmica processual do fazer pedagógico na educação. Contudo, esta problemática necessita ser melhor compreendida, uma vez que a vida cotidiana, imersa no espaço e no tempo da cibercultura, tem nos confrontado com impasses epistemológicos e psicológicos sem precedentes.

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? Ou ainda, 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 necessária para subjetivar o adulto na multiplicidade do devir na cibercultura? Quem é o sujeito deste processo formativo?

Do ponto de vista etimológico, há certa variação acerca da *proveniência* e *emergência* da expressão formação. Ampliando o 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 do processo de educação ou de civilização moderna.

Assim, podemos compreender a palavra alemã *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. 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. Ser sujeito no processo formativo moderno é, portanto, situar-se em uma autêntica *Bildung*, em uma exemplar formação monocultural. É ser idêntico a si mesmo.

Inferimos desta análise 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. Mas seria esta a única e inevitável maneira de apreensão da formação e do sujeito?

Depois de Montaigne (1533-1592), Nietzsche (1844-1900) foi o segundo filósofo a suspeitar da cultura de seu tempo. 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 à cultura, à formação e ao sujeito moderno: crítica, com a primeira obra, à situação de decadência das instituições de ensino alemãs e, com a segunda, em relação às discussões sobre o renascimento do espírito alemão na sua relação com a Grécia, representando, ao mesmo tempo, a emergência do discurso crítico contra a decadência da cultura alemã, num primeiro momento, e, posteriormente, de toda a cultura moderna (WEBER, 2008).

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 as questões da *expansão máxima da cultura* (educação e cultura para todos) e da *redução máxima da cultura* (educar com base em especialidades) eram fortes aliadas da 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, contra a futilidade da linguagem rápida, repleta de lugares-comuns e de frases vazias de conteúdo, um convite à superficialidade da língua. Pois a cultura jornalística, portanto, é, para Nietzsche, a segunda grande ameaça da cultura ocidental depois de Sócrates. Uma forma cultural 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).

A crítica de Nietzsche (1992, 1993, 2003) 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, propõe a noção de *cultivo do homem*, advinda da experiência exterior e que elevará tal homem a uma forma definida, à nobreza do espírito, a partir de uma nova educação, um novo sentido formativo.

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.

Nesta breve exposição da crítica de Nietzsche (2003) 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 por meio 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” (LEMOS, 2008, p. 65).

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

Não é possível compreender os aspectos da cultura no mundo atual, 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, 2004, 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.

Contudo, a pluralização da linguagem e da cultura, efeitos do pós-industrial, 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. Encontrar pistas que deem conta de apresentar o caráter epistemológico, ante a dialogicidade e multirreferencialidade das diferentes nuances reflexivas sobre a cibercultura, tem se tornado o objeto *par excellence* da pesquisa educacional.

Ora, ciberespaço, mobilidade, ubiquidade, hibridismo, coautoria e aprendizagem colaborativa são algumas dentre as mais variadas noções que nos desafiam. Estamos diante de uma revolução técnico-epistemológica sem precedentes na história da humanidade que nos encaminhou para o que entendemos como cibercultura no pós-industrial. Neste processo, por um lado, é inegável a 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 lado, as subjetividades dos processos colaborativos, mesmo fragmentadas e múltiplas, misturam-se às subjetividades dos grupos e instituições, compondo o que Lévy (1993) denominou de macrosubjetividades.

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, 2004) que 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). Pois, a “Cibercultura é a cultura contemporânea, mediada pelas tecnologias digitais em rede

[uma vez que] não há cibercultura, não há cultura contemporânea sem as tecnologias digitais em rede.” (SANTOS, 2011, p. 77).

Há uma mudança no paradigma de constituição da realidade atual que modificou “a metáfora da torre de marfim” (SABBATINI, 2010, p. 1), e a “a metáfora do conhecimento como blocos fixos e imutáveis para o conhecimento em rede.” (MORAES, 1997, p. 75). Do mesmo modo, a noção de sujeito se viu atravessada na era digital por um sujeito multiplicado, disseminado e descentrado, continuamente interpelado como uma identidade instável e múltipla, em conformidade com o conceito de ciberespaço.

Nesta nova configuração sociocultural emerge uma nova perspectiva de produção/criação dos conhecimentos em que 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 lança 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 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 e especialmente “rizomática” (DELEUZE, GUATTARI, 1995). Como resultado, temos o surgimento de uma *aprendizagem rizomática*, em que acontece a subjetivação plástica do sujeito instável em ambientes de rede abertas e rizomáticas, frutos da expressão das multiplicidades de forças presentes no campo das redes sociais. Neste processo, a aprendizagem ocorre em um ambiente participativo e colaborativo, fruto da inteligência coletiva na cibercultura.

Neste sentido, consideramos as redes digitais como potências rizomáticas e plásticas. Pensar as redes em tempos de *web* como possibilidades híbridas implica em produzir e trilhar mapas abertos, com múltiplas entradas e saídas, que se conectam (ou podem se conectar) a todo e qualquer ponto, romper nós, refazer

outros, se desdobrar. A comunicação e o fluxo de informações que se estabelecem em redes rizomáticas 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. No entanto, há um novo sentido de formação e de subjetivação do adulto na cibercultura? A pesquisa e a produção dos dados nos permitiram que encontrássemos unidades de sentido sobre esta problemática.

3 RESULTADOS DA PESQUISA

Na análise dos enunciados do discurso dos sujeitos da pesquisa objetivamos analisar o discurso dos pesquisadores que investigam a temática da cibercultura por meio de entrevistas dialogadas. É importante observar que, ao decidirmos entrevistar pesquisadores que estudam/pesquisam a temática da cibercultura, estávamos diante de um grupo de doze sujeitos de pesquisa (SP) que são pesquisadores de instituições renomadas, possuem um significativo envolvimento com a pesquisa institucional e que também têm uma produção científica referencial e própria sobre a problemática da cibercultura.

Os SP participaram por meio de uma das modalidades de entrevistas propostas: (1) entrevistas presenciais - 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.

A abordagem genealógica articulada à análise do discurso nos propiciou buscar enunciados que se entrecruzassem, se coabitassem, se territorializassem e se desterritorializassem em um jogo de forças enunciativas no devir, no acontecimento. Neste sentido, nos propusemos fazer aflorar “as contradições, as diferenças, inclusive os apagamentos, os esquecimentos; [...] deixar aflorar a heterogeniedade que subjaz a todo discurso” (FISCHER, 2001, p. 212), na tentativa de encontrarmos possíveis **unidades enunciativas do discurso**. Foi proposta uma associação de campos discursivos que nos auxiliou na realização do que chamamos de **análítica dos enunciados** que tomou os **critérios de análise crítico e genealógico** como

parâmetros de investigação dos enunciados do discurso. A implicação do movimento de convergência/divergência 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.

Resultou deste processo, para efeito de análise dos enunciados, dois pares de unidades enunciativas de análise: (1) Cibercultura/Ciberespaço e (2) Formação/Subjetividade. Foi feito um recorte nos achados da pesquisa, uma vez que a grande quantidade de dados extrapolaria o escopo do presente artigo.

3.1 Unidade enunciativa de análise 1: cibercultura/ciberespaço

Ao analisarmos os enunciados dos SP em relação à cibercultura/ciberespaço, pudemos verificar sua heterogeneidade e convergência discursiva. Os dados apontaram para a compreensão da cibercultura como cultura, ou seja, aquela que não se trata de uma cultura apartada da sociedade. Um dos sujeitos problematiza o sentido de cultura nos tempos atuais e seus desdobramentos, como a cibercultura. Destarte, os SP trouxeram características para o vivido na cibercultura e no ciberespaço, tais como: reciprocidade comunicacional (SP1), cultura da virtualidade (SP10), *produção humana mediada por artefatos tecnológicos em rede, o fazer produção e sentido por meio da convergência de linguagens e de mídias* (SP3), *um novo conceito social virtual, lógica operacional da época* (SP5), *muito mais a época do vazio do que de um acúmulo de culturas e de superposição de culturas* (SP6).

Os sujeitos SP3, SP8 e SP11 sinalizaram, em convergência com outros, a questão do movimento social e cultural da cibercultura, apontando que, apesar da lógica perversa e consumista prevalecer no seio do cibercultura, há uma transformação latente e contínua no interior do ciberespaço que ao mesmo tempo o territorializa e desterritorializa, a qual Santaella (2010) chamou de *inteligência evolutiva das mídias*: uma inteligência evolutiva que opera no interior das transformações.

Os achados ainda apontam para a importância de estabelecermos melhores condições políticas e formativas para que a educação entenda e assumo, de fato, o

advento da cibercultura, como condição propícia à produção/criação do conhecimento, das transformações sociais e culturais da contemporaneidade.

Mesmo considerando a cibercultura como cultura, como parte integrante das condições sócio-históricas, na atualidade, temos que suspeitar dos condicionantes e ingredientes que a operam, uma vez que a cibercultura é uma fase atual do capitalismo tardio, ou pós-industrial. Sendo uma demanda das condições de atualização do próprio capitalismo, pode imprimir situações desfavoráveis à formação e à subjetivação do sujeito adulto. *“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”* (SP8). A cibercultura traz uma outra perspectiva do pensamento, uma outra discursividade que enuncia o real por meio de uma *visão ecológica* do mundo e da vida.

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.

3.2. Unidade enunciativa de análise 2: formação/subjetividade

Esta unidade enunciativa de análise emergiu da tensão do interdiscurso dos SP, apontando para uma infinidade de possibilidades argumentativas e teóricas. Os enunciados dos sujeitos da pesquisa apontaram para a importância de entendermos a formação como um processo de humanização em que a principal característica desta perspectiva é a criação de valores éticos para a vida em sociedade. Tais compreensões se fizeram presentes nos enunciados de diversos sujeitos e se apresentaram de múltiplas formas, como: “formação é um conceito que faz parte da dimensão do humano, dos relacionamentos, das trocas, interações mediadas por signos culturais” (SP8), “relação da diversidade, pluralidade, multiculturalidade, multirreferencialidade” (SP1), “A formação na cultura digital não é algo exclusivo dos

processos didáticos e pedagógicos, não é algo exatamente ensinável, mas é algo essencialmente experiencial” (SP3).

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, permeado por instâncias e tecidos sociais numa perspectiva dialética. Ou seja, o sujeito se constitui, 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 o processo formativo tem que levar em conta as experiências e vivências dos sujeitos, a fim de que se possa atingir uma cultura elevada – no sentido nietzscheano - , uma formação ampla, integradora, cultural, porque aberta, colaborativa, coautoral e dialógica. Uma formação no sentido ontológico em que o indivíduo que se forma o faz em relação ao outro, às coisas, à cultura em uma nova ecologia cognitiva, uma nova ecologia pluralista da comunicação.

A subjetivação acontece na relação da subjetividade individual com a subjetividade social (GONZALES REY, 2003) da cibercultura, uma vez que a formação e a subjetivação na cultura digital estão situadas na condição de o sujeito interagir com os dispositivos digitais, subjetivando-se por meio da relação das subjetividades individual e social na cibercultura.

Existe 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.

Há uma discrepância entre os educadores e os educandos. Os educandos são os sujeitos imersivos que incorporam às suas experiências e vidas a subjetividade social da cibercultura, o que permite promover a subjetividade individual emancipada e autônoma. Já os educadores afastam-se da subjetividade social da cibercultura com uma posição de indiferença aos seus aspectos formativos, não atingindo a subjetivação necessária para se situarem em uma posição de autonomia e emancipação do sujeito.

A formação e a subjetivação do sujeito na cibercultura, portanto, é um processo de aceitação e incorporação das senhas infotécnicas da cultura digital, da subjetividade social da cibercultura.

CONCLUSÃO: algumas considerações

Esta pesquisa sinalizou fortemente que estamos iniciando as discussões acerca do sentido de formação e subjetivação na cibercultura e, como enunciado pelos sujeitos da pesquisa, há muitos pontos favoráveis em relação ao objeto desta investigação, mas há, também, tensões a serem compreendidas, exploradas e contextualizadas.

Por ora, apreendemos que, diante da complexidade e do 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 caminhar em direção a uma nova educação, um sentido de formação integral. Diante disto, é necessário que uma 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 como meio para se atingir o objetivo maior da educação, que é a formação de “espírito superior”, conforme preconiza Nietzsche (1993). A subjetivação acontece por meio da ciberaculturação, em uma multiplicidade de relações em redes rizomáticas que propiciam ao sujeito adulto humanizar-se para que possa reinventar-se e criar/produzir conhecimentos, imerso na cibercultura e, como sugerido, reinventando-se em um sujeito dromoapto (SP8), ou seja, capaz de ser veloz, ser hábil, ser ágil no trato dos ingredientes tecnológicos dessa nova época, nas redes rizomáticas de conhecimento.

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.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** 2. ed.

Tradução: Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto, Célia Pinto Costa. São Paulo: 34, 1995. (Trans).

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.114, p.197-223, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso em: 01 de março 2013.

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 15 de janeiro de 2013.

GALLO, Silvio. 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.

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).

LEMONS, 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.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1997. (Práxis).

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**. Tradução: j. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. **Assim falou Zaratustra:** um livro para todos e para ninguém. Tradução: Mário da Silva. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. **Escritos sobre a educação.** Tradução: Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

SABBATINI, Marcelo. Sob o signo da convergência: reflexões sobre o papel das mídias digitais interativas na educação. **33^o 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.

SANTAELLA, Lucia. Sujeito, subjetividade e identidade no ciberespaço. In: LEÃO, Lúcia (Org.). **Derivas:** cartografia do ciberespaço. São Paulo: Annablume; Senac, 2004.

_____. **A ecologia pluralista da comunicação:** conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010. (Comunicação).

SANTOS, Edmea O. **Cibercultura:** o que muda na Educação. Entrevista - Salto Para o Futuro. Realizada em: 11/1/2011. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=119>. Acesso em: 22 de novembro de 2012.

SERRÉS, Michel. **Polegarzinha:** uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e e saber. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SOBRINHO, Noéli Correia de Melo. A pedagogia de Nietzsche. In: NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A filosofia na era trágica dos gregos.** Tradução: Gabriel Valadão Silva. Porto Alegre: L&PM, 2011. p. 7-40.

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>.

Acesso em: 15 fev. 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.