# UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Octavio Silvério de Souza Vieira Neto

Entre o passado e o futuro da educação: ser docente e os processos de ciberformação nas docências universitárias contemporâneas

Octavio Silvério de Souza Vieira Neto

Entre o passado e o futuro da educação: ser docente e os processos de

ciberformação nas docências universitárias contemporâneas

Tese apresentada ao Programa de Pós-

Graduação em Educação, da Universidade

Federal de Juiz de Fora, como requisito

parcial à obtenção do título de Doutor em

Educação. Área de Concentração:

Educação Brasileira: gestão e práticas

pedagógicas.

Orientadora: Doutora Adriana Rocha Bruno

Juiz de Fora

2025

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.

Entre o passado e o futuro da educação : ser docente e os processos de ciberformação nas docências universitárias contemporâneas / Octavio Silvério de Souza Vieira Neto. -- 2025. 199 p.

Orientador: Adriana Rocha Bruno Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

Ser Docente. 2. Intersubjetividade. 3. Ciberformatividade. 4.
 Virtualidade. 5. Ontologia do Presente. I. Bruno, Adriana Rocha, orient. II. Titulo.

#### Octavio Silvério de Souza Vieira Neto

Entre o passado e o futuro da educação: ser docente e os processos de ciberformação nas docências universitárias contemporâneas

> Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 18 de setembro de 2025.

#### BANCA EXAMINADORA

Dr(a). Adriana Rocha Bruno - Orientador(a) e Presidente da Banca Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral Universidade Federal de Juiz de Fora

> Dr(a). Anderson Ferrari Universidade Federal de Juiz de Fora

> Dr(a). Lucila Maria Pesce de Oliveira Universidade Federal de São Paulo

Dr(a). Lúcia da Graça Cruz Domingues Amante Universidade Aberta de Portugal

Juiz de Fora, 06/10/2025.



Documento assinado eletronicamente por Lucila Maria Pesce de Oliveira, Usuário Externo, em 06/10/2025, às 14:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por Anderson Ferrari, Professor(a), em 06/10/2025, às 16:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por Lúcia Graça Cruz Domingues Amante, Usuário Externo, em 07/10/2025, às 16:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por Adriana Rocha BRUNO, Usuário Externo, em 07/10/2025, às 19:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543. de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por Aimbere Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral, Professor(a), em 09/10/2025, às 11:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufif (www2.ufif.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador 2662506 e o código CRC F142890C.

Dedico esta investigação de doutoramento aos meus pais Carlos Alberto Silvério de Souza Vieira e Edite Félix da Silva de Souza Vieira (in memoriam) que viveram potencialmente acreditando que por meio de uma formação cultural de qualidade eu e minhas irmãs, Eliana Silvério de Souza Vieira e Shirley Aparecida Silvério de Souza Vieira, a quem também dedico este trabalho acadêmico, pudéssemos quem nos tornamos; dedico, também, esta pesquisa à Aline Cristina Zatta de Sá Viera, minha companheira amada de jornada que, com compreensão e apoio, ajudoume а caminhar por essas searas permitindo, assim, que eu pudesse chegar aonde chequei; e, finalmente, dedico estas reflexões a meus filhos Isaac Newton de Sá Vieira e Ícaro Magno de Sá Viera que, ao longo desses anos de convivência e cumplicidade, tornaram-se amigos amorosos e ativos para me ensinar sobre acontecimentos de mundos que jovialidade conhece e que desconheço. Assim espero que em um futuro próximo nos reconheçamos nessas enunciações, ideias. reflexões е análises críticas realizadas sobre nosso tempo histórico vivido e acontecido, a fim de que nos sirvam de compreensão e motivação para novamente, caminharmos. bom um caminho, emancipando-nos.

# **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à vida e às várias veredas trilhadas que me proporcionaram serenidade, acuidade no olhar, perspicácia contemplativa e humildade epistemológica, me fazendo enxergar caminhos novos e significativos para atingir a sobriedade ética, estética e política que vêm me norteando na caminhada pelo mundo hodierno.

Agradeço ao despertar intelectual que Luciano Caldas Camerino, Joel Neves, Mário José dos Santos (*in memóriam*), José Carlos Rodrigues, Ricardo Velez Rodrigues, Luiz Henrique Dreher, Zwinglio Mota Dias (*in memóriam*), Paulo Afonso de Araújo, Marcelo Ayres Camurça, Leila Maria Fonseca Barbosa e Marisa Timponi Pereira Rodrigues me proporcionaram ao serem professoras e professores queridos, inspiradores e possibilitando o constituir-me como sujeito pensante, crítico, sapiente e emancipado.

Agradeço às amizades e inspirações intelectuais que Adriana Rocha Bruno, Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral, Anderson Ferrari, Lucila Maria Pesce de Oliveira, Lúcia Amante, Tarcísio Jorge Santos Pinto, Francione Oliveira de Carvalho, Ana Maria Di Grado Hessel, Edmea Santos, Maria Cândida Moraes, Sônia Clareto, Rafaella Reis Azevedo de Oliveira, Lea Silva Stahlschmidt, Nubia Aparecida Schaper Santos, entre tantas/os outras/os professoras e professores que com cuidado, carinho e amizade fizeram-me enxergar coisas, condições intelectuais e sociais, modos de vida e modos de ser no mundo que eu não enxergaria sozinho, fazendo-me acreditar nas ideias e interpretações que faço da realidade e propiciando-me produzir tantos dados filosóficos-científicos sobre como sermos pessoas melhores, mais bemeducadas, mais conscientes e emancipadas e mais aptas às mudanças vindouras. Agradeço às amizades e às idas e vindas investigativas que Ana Carolina Guedes Mattos, Judilma Aline de Oliveira Silva, Lúcia Helena Schuchter, Márcia de Oliveira Campos, Káren Taloana Florêncio de Souza, Elisiana Frizzoni Candian, Janaina Nunes, Elói da Silva Pereira, Bianca Dias de Souza e todas/os amigas/os gruparianos, mineiros e cariocas, que me proporcionaram conversas e interpretações que teceram

Agradeço à amizade de vida e de profissão que os amigos de juventude, Marco Silva (in memóriam), Amarilho Barros (in memóriam), Gilson Barros, Leonardo Tagliatti,

nossas redes de contato e conhecimentos, permitindo-me enxergar e pensar o que

pensei e penso, podendo trazer à tona as páginas desta tese.

Clever Miranda, Joel Nery, Gilson Dorico Paiva, Everton Junqueira, Felipe Pita, Dobel Novaes, Alexandre Pícolli; as amigas e os amigos de estudo, trabalho e vida Luiz Augusto Oliveira Ramos (in memóriam), Luiz Claudio Amaral Silveira, Cristiam Rocha, Matheus (o Mateuzinho), Andreia Viana Castelane, Elizabth Bezerra, José Ruy Guimaraes, Sergio Henrique (o Natura), Heleno Dias Amar, Marcelo Esteves, Paulo Santos, Barreto (o Barretinho) ; as amigas e amigos de faculdade, Luciano Tavares Torres, Luiz Augusto Ribeiro da Fonseca, Rafaella Franco Binato, Giuliano Cézar Kid, Luis Carlos, Luizão (in memóriam), Gracielle; as amigas e amigos de trabalho docente Emília Jorge Assad (in memóriam), Rita de Cássia Matos Leite de Paiva, Luis Eduardo Oliveira, Sandra Simeão, Márcia Consolmagno, Izabela Ferenzini, Wallace Pombo, Gracielle Rafaela Campos Baldiotti, Irlamara de Paula Correa Martins, Rosimar Vianna, Eunice Guimarães, Rosângela Paiva, Paulo Fernandes II, Arilson Fidelis Pedrosa, Maria Luiza Rodrigues Saggioro, Rosilene Maria Mariosa, Paulo Navarro, Claudia Cristina Cosma Silva, Olivia Maria Mathiasi Horta, Paulo Machado Tostes, Izabella Madalleno, entre tantas outras/os amigas/os queridos que não mencionei aqui, mas que, sem dúvida, contribuíram para eu me inspirar e acreditar em mim mesmo, em meus pensamentos e a realizar as ações éticas e morais que me fizeram estar nesta jornada, realizando mais esta etapa de minha vida acadêmica.

Agradeço aos 29 sujeitos da pesquisa dos diversos países e línguas do mundo que se dispuseram a estar junto, virtualmente comigo, conversando sobre como podemos nos tornar o que somos mesmo diante das adversidades, de nossas diferenças culturais e em momentos de tanta velocidade, discórdia e escassez desse espaço e tempo.

Agradeço à família pela cumplicidade, carinho, respeito e paciência de Aline Cristina Zatta de Sá, Isaac Newton de Sá Vieira e Ícaro Magno da Sá Vieira, Eliana Silvério de Souza Vieira e Shirley Aparecida de Souza Vieira que aturam a tanto tempo meus estados de espírito, as dores e alegrias, os desesperos e esperanças e as decepções e sucessos do meu dia a dia e da produção deste que é um dos grandes projetos da minha vida.

Agradeço à família que sempre me incentivou, acreditou em mim e me impulsionou para eu chegar até aqui, a saudosa tia Laura Félix da Silva (*in memóriam*) e as primas e primos queridos José Rubens Gonçalves Pereira, Sônia Félix Gonçalves Pereira, Suely Félix Gonçalves Pereira, Ivete Félix de Oliveira, Maria Helena Keller (*in* 

memóriam), Vanessa Gonçalves Martins, Diego Gonçalves Martins, Laura Gonçalves Martins, Thiago Alexandrino Gonçalves, Lilian Alexandrino Gonçalves, Vivian de Carlos de Oliveira (*in memóriam*), Vivian de Oliveira Palomino, Pedro Palomino, Cristiane de Oliveira e Marcelo de Oliveira.

Agradeço à minha mãe, Edite Félix da Silva de Souza Vieira e ao meu pai, Carlos Alberto Silvério de Souza Vieira pela vida que me deram e pela formação que lutaram para me presentear que me tornou capaz de ser livre, feliz e ético, me possibilitando ser quem eu sou.

Finalmente, agradeço, em especial, à Adriana Rocha Bruno que com sua amizade, respeito, dedicação e paciência segurou em minha mão e me ajudou a caminhar pelas veredas em meio aos sabores dos saberes desta pesquisa; às gruparianas Káren Taloana Florêncio de Souza, a amiga linguista, que participou da pesquisa de campo, mediando brilhantemente a conversa, em língua inglesa, entre mim e os sujeitos da pesquisa; Ana Carolina Guedes Mattos, a amiga dialógica, que com sua amizade e carinho sempre me provocou à reflexão e conversou comigo buscando, juntos, que conhecêssemos o nosso ser docente e como nos tornamos o que somos; Lúcia Helena Schuchter, a amiga conselheira, que sempre que precisei se dispôs a me ajudar e a esclarecer o que ainda era nebuloso para mim; Judilma Aline de Oliveira Silva, a amiga para toda hora, que sempre esteve comigo debatendo, refletindo e publicando ideias e pesquisas; Márcia Campos, a amiga intelectual, que sempre se dispôs estar junto comigo, lendo e vendo nas entrelinhas do que eu escrevo o que nem mesmo vi; e ao amigo de profissão, Paulo Machado Tostes que se dispôs a ler e revisar esse trabalho de modo a me apontar caminhos de uma linguagem culta, coerente e coesa, sem que se perdesse a ternura das coisas ditas por mim; e ao meu melhor amigo, o filhão, Ícaro Magno de Sá Vieira, que se dispôs a me ajudar na tese, criando artisticamente imagens incríveis de minhas vivências e criando, por meio de um design e webdesign criativo e minimalista, quadros, gráficos e um site profissional eficiente e belíssimo e estonteante.

Bem, agradeço a todas e todos tão profundamente, que me escapam mais palavras!

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas — mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão. [...] Natureza da gente não cabe em nenhuma certeza. De ver o homem, em pé, diante de mim, recrescer e tornar a minguar — isto tudo no meu juízo — nem sei de que estimas me esquecia e de que outras me lembrava. (João Guimarães ROSA, 2017, 913 e 1173).

Nesse dia perfeito, em que tudo amadurece e não só a videira doura, caiu-me na vida um raio de sol: olhei para trás, olhei para frente, jamais vi tantas e tão boas coisas de uma só vez. Não foi em vão que enterrei hoje o meu [quinquagésimo quinto ano], erame lícito sepultá-lo — o que nele era vida está salvo, é imortal. [As primeiras caminhadas e trabalhos, as ações docentes inovadoras, os primeiros e atuais artigos acadêmicos reflexivos e críticos, a dissertação sobre os sentidos da formação humana na cibercultura: múltiplos olhares dos pesquisadores para a subjetivação do adulto na cultura digital, os ensaios técnicos produzidos], meu ensaio de filosofar com o martelo — tudo dádivas [desses anos], aliás de [seus últimos vinte e cinco anos]. Como não deveria ser grato à mina vida inteira? — E assim me conto a minha vida. (Friedrich Wilhelm NIETZSCHE, 1995, p. 21).

# **RESUMO**

A presente investigação filosófico-científica, realizada entre os anos de 2019 e 2025 no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e fomentada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), teve como objetivo problematizar: o que constitui o ser docente em meio aos processos de ciberformação nas docências contemporâneas? A pesquisa, de natureza qualitativa e abordagem multirreferencial (Ardoino, 2005), adotou a arqueogenealogia (Foucault, 2008; Nietzsche, 1998) articulada à metodologia da conversa (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018) como enfoque metodológico, produzindo uma ontologia do presente do ser docente. Buscando-se Unidades Enunciativas do Discurso Docente (UEDD), os dados foram produzidos no campo por meio de conversas online com vinte e nove (29) Informantes Qualificados (IQ) e um (1) Informante Qualificado Pesquisador (IQP), professoras e professores atuantes no ensino superior, em cursos de licenciatura, distribuídos em quatro continentes: América, África, Europa e Ásia. A realização da Análise Sistemática das Conversas (ASC), utilizando-se o software de análise estatística textual IRAMUTEQ, produziu as Unidades Categoriais de Análise (UCA), a saber, Intersubjetividade, Ciberformatividade e Virtualidade que foram entrecruzadas com o referencial teórico da pesquisa, seccionado em 3 (três) enfoques teóricos: (1) o filosófico-científico composto por Agamben (2009), Ardoino (2005), Arendt (2016; 2019), Bauman (2007; 2017), Deleuze (1992; 1998), Deleuze e Guattarri (1995), Foucault (1979; 2006b; 2008), Freire (1996; 2019), Han (2017; 2019; 2022; 2023), Heidegger (1996; 1998; 2012; 2015), Henrich (2018), hooks (2013), Hui (2020), Lévy (1996; 1999), Nietzsche (1995; 1998; 2017), Zuboff (2020); (2) o filosófico-educacional composto por Bruno (2007; 2011; 2021), Gallo (2010; 2021; 2022), Mattos (2023), Pesce (2022), Quintiliano (2012; 2018; 2021), Ribeiro, Souza e Sampaio (2018) Santos (1988; 2005; 2020), Santos (2005; 2015; 2019), Vieira Neto (2011; 2013; 2023; 2024; 2025); e o (3) tecnológico-comunicacional composto por Barbosa (2020), Chartier (2020), Lemos (2008; 2020), Santaella (2003; 2010), entre outros. A partir da aplicação da Análise Sistemática das Unidades Categoriais (ASUC), foi possível evidenciar que: (1) a constituição do ser docente ocorre por meio de processos de conhecimento de si e cuidado de si, inscritos em dinâmicas intersubjetivas próprias das docências

universitárias; (2) as dinâmicas de ciberformatividade — de natureza ética, estética e inventiva — potencializam tanto o desenvolvimento de uma consciência tecnológica crítica quanto o movimento de "tornar-se o que se é", no exercício formativo de ser docente em meio aos processos de ciberformação; e (3) a virtualidade atua como instância de atualização do ser docente, favorecendo práticas de resistência a dispositivos de controle, vigilância e assujeitamento, e promovendo sua emancipação em direção a uma vida estética, ética e política na cibercultura. Conclui-se que a ontologia do presente do ser docente — pensada enquanto estética da existência — configura-se como uma dimensão formativa e processual que se desenvolve na articulação entre intersubjetividade e ciberformatividade. Tal constituição ocorre sob uma perspectiva ética, estética e política, em diálogo permanente com o virtual, possibilitando ao docente experienciar sua própria historicidade como expressão de seu percursos experiencial efetivo, resultado de sua história efetiva na esfera social cibercultural.

Palavras-chave: ser docente; intersubjetividade; ciberformatividade; virtualidade; ontologia do presente.

# **ABSTRACT**

This philosophical-scientific research, conducted between 2019 and 2025 in the Pos-Graduate Program in Education (PPGE) at the Federal University of Juiz de Fora (UFJF) and funded by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), aimed to address the following question: what constitutes being a teacher amid the processes of cyberformation in contemporary teaching? The research, qualitative in nature and using a multi-referential approach (Ardoino, 2005), adopted archeogenealogy (Foucault, 2008; Nietzsche, 1998) articulated with the methodology of conversation (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018) as its methodological focus, producing an ontology of the present of being a teacher. Seeking Enunciative Units of Teaching Discourse (EUTD), the data were produced in the field through online conversations with twenty-nine (29) Qualified Informants (IQ) and one (1) Qualified Research Informant (IQP), teachers working in higher education, in undergraduate courses, distributed across four continents: America, Africa, Europe, and Asia. The Systematic Conversation Analysis (SCA), using the IRAMUTEQ textual statistical analysis software, produced the Categorical Analysis Units (CAU), namely, Intersubjectivity, Cyberformativity, and Virtuality, which were cross-referenced with the theoretical framework of the research, divided into three theoretical approaches: (1) the philosophical-scientific approach composed of Agamben (2009), Ardoino (2005), Arendt (2016; 2019), Bauman (2007; 2017), Deleuze (1992; 1998), Deleuze and Guattari (1995), Foucault (1979; 2006b; 2008), Freire (1996; 2019), Han (2017; 2019; 2022; 2023), Heidegger (1996; 1998; 2012; 2015), Henrich (2018), hooks (2013), Hui (2020), Lévy (1996; 1999), Nietzsche (1995; 1998; 2017), Zuboff (2020); (2) the philosophical-educational approach comprising Bruno (2007; 2011; 2021), Gallo (2010; 2021; 2022), Mattos (2023), Pesce (2022), Quintilian (2012; 2018; 2021), Ribeiro, Souza, and Sampaio (2018) Santos (1988; 2005; 2020), Santos (2005; 2015; 2019), Vieira Neto (2011; 2013; 2023; 2024; 2025); and (3) technologicalcommunicational, comprising Barbosa (2020), Chartier (2020), Lemos (2008; 2020), Santaella (2003; 2010), among others. Based on the application of Systematic Analysis of Categorical Units (SACU), it was possible to highlight that: (1) the constitution of the being a teacher occurs through processes of self-knowledge and self-care, inscribed in the intersubjective dynamics specific to university teaching; (2) the dynamics of cyberformativity - of an ethical, aesthetic, and inventive nature - enhance both the development of critical technological awareness and the movement of "becoming what one is" in the formative exercise of being a teacher amid cyberformation processes; and (3) virtuality acts as an instance of updating the being a teacher, favoring practices of resistance to devices of control, surveillance, and subjugation, and promoting its emancipation toward an aesthetic, ethical, and political life in cyberculture. It is concluded that the ontology of the present of the being a teacher - thought of as an aesthetic of existence - is configured as a formative and procedural dimension that develops in the articulation between intersubjectivity and cyberformativity. This constitution occurs from an ethical, aesthetic, and political perspective, in permanent dialogue with the virtual, enabling teachers to experience their own historicity as an expression of their effective experiential paths, the result of their effective history in the cybercultural social sphere.

Keywords: being a teacher; intersubjectivity; cyberformativity; virtuality; ontology of the present.

# **RESUMEN**

La presente investigación filosófico-científica, realizada entre los años 2019 y 2025 en el Programa de Posgrado en Educación (PPGE) de la Universidad Federal de Juiz de Fora (UFJF) y promovida por la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES), tuvo como objetivo problematizar: ¿qué constituye el ser docente en medio de los procesos de ciberformación en la enseñanza investigación, naturaleza contemporánea? La de cualitativa enfoque multirreferencial (Ardoino, 2005), adoptó la arqueogenealogía (Foucault, 2008; Nietzsche, 1998) articulada con la metodología de la conversación (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018) como enfoque metodológico, produciendo una ontología del presente del ser docente. En busca de Unidades Enunciativas del Discurso Docente (UEDD), los datos se produjeron en el campo a través de conversaciones en línea con veintinueve (29) Informantes Cualificados (IQ) y un (1) Informante Cualificado Pesquisador (IQP), profesores y profesoras que trabajan en la enseñanza superior, en cursos de licenciatura, distribuidos en cuatro continentes: América, África, Europa y Asia. La realización del Análisis Sistemático de Conversaciones (ASC), utilizando el software de análisis estadístico textual IRAMUTEQ, produjo las Unidades Categóricas de Análisis (UCA), a saber, Intersubjetividad, Ciberformatividad y Virtualidad, que se entrecruzaron con el marco teórico de la investigación, dividido en tres enfoques teóricos: (1) el filosófico-científico compuesto por Agamben (2009), Ardoino (2005), Arendt (2016; 2019), Bauman (2007; 2017), Deleuze (1992; 1998), Deleuze y Guattarri (1995), Foucault (1979; 2006b; 2008), Freire (1996; 2019), Han (2017; 2019; 2022; 2023), Heidegger (1996; 1998; 2012; 2015), Henrich (2018), hooks (2013), Hui (2020), Lévy (1996; 1999), Nietzsche (1995; 1998; 2017), Zuboff (2020); (2) el filosóficoeducativo compuesto por Bruno (2007; 2011; 2021), Gallo (2010; 2021; 2022), Mattos (2023), Pesce (2022), Quintiliano (2012; 2018; 2021), Ribeiro, Souza y Sampaio (2018) Santos (1988; 2005; 2020), Santos (2005; 2015; 2019), Vieira Neto (2011; 2013; 2023; 2024; 2025); y el (3) tecnológico-comunicacional compuesto por Barbosa (2020), Chartier (2020), Lemos (2008; 2020), Santaella (2003; 2010), entre otros. A partir de la aplicación del Análisis Sistemático de las Unidades Categóricas (ASUC), se pudo evidenciar que: (1) la constitución del ser docente se produce a través de procesos de autoconocimiento y autocuidado, inscritos en dinámicas intersubjetivas

propias de la docencia universitaria; (2) las dinámicas de la ciberformatividad - de naturaleza ética, estética e inventiva - potencian tanto el desarrollo de una conciencia tecnológica crítica como el movimiento de "convertirse en lo que se es", en el ejercicio formativo de ser docente en medio de los procesos de ciberformación; y (3) la virtualidad actúa como instancia de actualización del ser docente, favoreciendo prácticas de resistencia a los dispositivos de control, vigilancia y sometimiento, y promoviendo su emancipación hacia una vida estética, ética y política en la cibercultura. Se concluye que la ontología del presente del ser docente - pensada como estética de la existência - se configura como una dimensión formativa y procesual que se desarrolla en la articulación entre la intersubjetividad y la ciberformatividad. Tal constitución se produce desde una perspectiva ética, estética y política, en diálogo permanente con lo virtual, lo que permite al docente experimentar su propia historicidad como expresión de su trayectoria experiencial efectiva, resultado de su historia efectiva en la esfera social cibercultural.

Palabras clave: ser docente; intersubjetividad; ciberformatividad; virtualidad; ontología del presente.

# LISTA DE ILUSTRAÇÕES

# **FIGURAS**

Figura 1 - Caricatura e poesia de Carlos Drummond de Andrade5
Figura 2 – Minha mãe, Edite, e meu pai, Carlos Alberto: meu pai em Copacaban
(acima à esquerda) e minha mãe vindo de Maceió, Alagoas (abaixo esquerda), e o
dois casados (acima à direita), em fins dos anos 60. Meu pai e minha mãe er
Congonhas, sempre juntos, fins dos anos 90 (abaixo à direita)6
Figura 3 - Experiência lúdica com tecnologia aos 6 anos de idade – Ilustração criad
por meu filho
Figura 4 – Rádio alimentado por água e sal em feira de ciências – Ilustração criad
por meu filho
Figura 5 – Produção de brinquedo a partir de vários brinquedos usados – 2010 6
Figura 6 – Experiência em cabine de cinema aos 7 anos de idade – Ilustração criad
por meu filho
Figura 7– Analítica do presente do ser docente
Figura 8 – Principais expressões utilizadas pelo IRAMUTEQ no processo de anális
7
Figura 9 – Critérios de inclusão de fontes primárias da ASPB
Figura 10 – Critérios de inclusão de fontes secundárias da ASPB8
Figura 11 – Configuração da Análise no IRAMUTEQ96
Figura 12 – Mapa da pesquisa de campo que apresenta as pegadas, os passos dado
na Rede Rizomática de Conversas Online – RRCO10
Figura 13 – Legenda com quantidade de IQ e IQP Instituições de Ensino Superior
IES e os locais10
Figura 14 – Quantidade de indicações qualificadas por continente, país, estado
cidade, associando os continentes por cores11
GRÁFICOS
Gráfico 1 – Resultados da pesquisa bibliográfica de artigos científicos realizada n
base de dados da ANPEd, nos GT 18, 16 e 17, conforme os critérios de inclusão 8
Gráfico 2 - Resultado total da pesquisa bibliográfica de artigos científicos realizada n
base de dados da ANPEd8

Gráfico 3 - Resultado da pesquisa bibliográfica realizada de teses e dissertações
realizada nas bases de dados BDTD e CTDC, conforme as palavras-chave: ser
docente, cibercultura e ciberformação
Gráfico 4 - Resultado total da pesquisa bibliográfica de teses e dissertações realizada
nas bases de dados BDTD e CTDC, conforme critérios de inclusão de palavras-chave
e descritores
Gráfico 5 - Resultado da pesquisa bibliográfica de artigos científicos nacionais e
internacionais nas bases de dados Web of Science, SCOPUS e ERIC, conforme as
palavras-chave: ser docente, cibercultura e ciberformação
Gráfico 6 - Resultado total da pesquisa bibliográfica de artigos científicos nacionais e
internacionais nas bases de dados Web of Science, SCOPUS e ERIC, conforme
critérios de inclusão de palavras-chave e descritores
Gráfico 7 - Resultado total da pesquisa bibliográfica de artigos científicos, dissertações
e teses selecionados para a análise sistemática da pesquisa, conforme a língua 89
Gráfico 8 - Resultado total da pesquisa bibliográfica artigos científicos (nacionais e
internacionais) selecionados para a análise sistemática da pesquisa, conforme as
palavras-chave: ser docente, cibercultura e ciberformação
Gráfico 9 - Resultado total da atualização da pesquisa bibliográfica de teses, artigos
científicos nacionais e internacionais nas bases de dados Portal de Periódicos da
Capes, SciELO, ERIC, BDTD e CTDC conforme critérios de inclusão de palavras-
chave e descritores
Gráfico 10 - Resultado da atualização da pesquisa bibliográfica de artigos científicos
nacionais e internacionais nas bases de dados Portal de Periódicos da Capes,
SciELO, ERIC, BDTD e CTDC, conforme as palavras-chave: ser docente, cibercultura
e ciberformação
Gráfico 11 – Análise CHD e separação por classes de palavras do CTARSD 99
Gráfico 12 – Análise CHD e separação por classes de palavras do CTARC 100
Gráfico 13 – Análise pós-fatorial AFC da correlação das classes variáveis do CTARSD
Gráfico 14 – Análise pós-fatorial AFC da correlação das classes variáveis do CTARC
Gráfico 15 – Análise CHD e separação por classes de palavras na ASC do recorte
analítico CTAE

Gráfico 16 – Análise de Similitude e ocorrência entre as palavras na ASC d	
analítico CTAE	
Gráfico 17 – Análise de Similitude e ocorrência entre as palavras na análise	
CTAESD	
Gráfico 18 – Análise de Similitude e ocorrência entre as palavras na análise	
CTAEC	
Gráfico 19 – Análise de Similitude e ocorrência entre as palavras na análise	
CTAECF	131
QUADROS	
Quadro 1 – Critérios de análise dos CTAR	93
Quadro 2 – Critérios de criação dos CTAR	94
Quadro 3 – Siglas das variáveis usadas nas linhas de comando	95
Quadro 4 – Linha de comando e variáveis no CTAR	95
Quadro 5 – Ocorrências e correlações que emergiram na análise estatística t	extual do
CTARSD e do CTARC	97
Quadro 6 – Ocorrência de palavras por classe na análise CHD do CTARSD	99
Quadro 7 – Ocorrência de palavras por classe na análise CHD do CTARC	101
Quadro 8 – Resultado da ASR do CTARSD	104
Quadro 9 – Resultado da ASR do CTARC	104
Quadro 10 – Tipos de contatos na etapa de convites	107
Quadro 11 – Quantidade de IQ e IQP por região e país	109
Quadro 12 – Garantia de riscos mínimos para o IQ que participar da pesquisa	ı 110
Quadro 13 – Proposta inicial das etapas de indicação qualificada	110
Quadro 14 – Resultado das etapas de indicação qualificada	111
Quadro 15 – Critério de Inclusão do IQ na pesquisa	112
Quadro 16 – Etapas do processo de transcrição e revisão dos dados das c	onversas
online	113
Quadro 17 – Etapas do processo de produção de dados da ASC	120
Quadro 18 – Critérios de análise da ASC	120
Quadro 19 – Critérios de criação dos CTAE	
Quadro 20 – Ocorrências e correlações que emergiram na análise estatístic	
do Recorte Analítico CTAE	

Quadro 21 - Ocorrência de palavras por classe na ASC do recorte an	alítico CTAE
	123
Quadro 22 – Ocorrências e correlações que emergiram na análise estat	ística textual
do CTAESD, CTAEC e CTAECF	127
Quadro 23 – UEDD derivativas da ASC das UCAI, UCAV, UCAC	132
Quadro 26 - Síntese Conceitual das ASUC: Intersubjetividade, Ciberfor	matividade e
Virtualidade	135

# LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas

AQ Análise Qualitativa

AVA Ambiente Virtual de Aprendizagem

APSD Analítica do Presente do Ser Docente

ASPB Análise Sistemática da Pesquisa Bibliográfica

ASC Análise Sistemática das Conversas

ASUCA Análise Sistemática das Unidades Categoriais de Análise

ASR Análise Sistemática dos Resumos

CAAE Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP Conselho de Ética e Pesquisa

COSIGUA Companhia Siderúrgica da Guanabara

CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CTA Corpus Textuais de Análise

CTAR Corpus Textual de Análise dos Resumos

CTARSD Corpus Textual de Análise do Resumo Ser Docente
CTARC Corpus Textual de Análise do Resumo Cibercultura

CTU Colégio Técnico Universitário

FACED Faculdade de Educação

FMUSP Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo

FDD Formação Discursiva Docente

GRUPAR Aprendizagem em Rede

HC Hospital das Clínicas

IES Instituição de Ensino Superior

IQ Informante Qualificado/a

IAG Inteligência Artificial Generativa (IAG)

IRAMUTEQ Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de

Questionnaires

PPGE Programa de Pós-Graduação em Educação
PUCSP Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RRCO Rede Rizomática de Conversas Online

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC Tecnologias de Informação e Comunicação

UFJF Universidade Federal de Juiz de Fora

UAB-PT Universidade Aberta de PortugalUCA Unidades Categoriais de Análise

UCAI Unidade Categorial de Análise Intersubjetividade

UCAV Unidade Categorial de Análise Virtualidade

UCAC Unidade Categorial de Análise Ciberformatividade

UEDD Unidades Enunciativas do Discurso Docente

UNIRIO Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UNIFESP Universidade Federal de São Paulo

# **SUMÁRIO**

1	POR QUE É PRECISO CONHECER ESTA INVESTIGAÇÃO E COMO
PERC	ORRER POR SUAS VEREDAS?25
2	QUE CAMINHOS PERCORRER NA BUSCA DE NOVAS CONDIÇÕES
ÉTICA	AS, ESTÉTICAS E POLÍTICAS NA ESFERA SOCIAL CIBERCULTURAL? 31
2.1	QUE TEMPOS E ESPAÇOS CONSTITUEM A CONTEMPORANEIDADE? 35
2.2	POR QUE O VIRTUAL E O ATUAL CONSTITUEM O REAL? 40
2.3	COMO SE CONSTITUI A ESFERA SOCIAL CIBERCULTURAL? 45
2.4	QUEM QUEREMOS NOS TORNAR QUANDO CONHECEMOS, CUIDAMOS
E DIZI	EMOS DE SI? 51
2.4.1	Como o conhecimento de si, o cuidado de si e o dizer livremente de si
atuali	zam o virtual para tornar-se o que se é? 62
2.5	QUE CAMINHOS PERCORRER NA BUSCA DA CONSTITUIÇÃO DO SER
DOCE	ENTE EM MEIO AOS PROCESSOS DE CIBERFORMAÇÃO EM DOCÊNCIAS
UNIVE	ERSITÁRIAS69
3	COMO PRODUZIR DADOS EM INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICO-CIENTÍFICA
	LITATIVA COM A ARQUEOGENEALOGIA ARTICULADA À METODOLOGIA
DA C	ONVERSA? 74
3.1	COMO INOVAR NA PESQUISA PRODUZINDO DADOS ESTATÍSTICOS
TEXT	UAIS NA ANÁLISE QUALITATIVA - AQ?77
3.1.1	Que dados estatísticos textuais a Análise Sistemática da Pesquisa
Biblio	ográfica - ASPB produziu para qualificar a pesquisa?79
3.1.2	Que ocorrências e correlações textuais a Análise Sistemática dos
Resu	mos - ASR produziu para ampliar o referencial teórico da pesquisa? 93
3.1.3	Que caminho foi percorrido para a criação da Rede Global de Conversas
Onlin	e – RGCO para produzir dados estatísticos textuais na Análise Sistemática
das C	onversas – ASC 105
4	COMO A ANALÍTICA DO PRESENTE DO SER DOCENTE - APSD PODE
CONS	SOLIDAR A CONSTITUIÇÃO DO SER DOCENTE EM MEIO AOS

PROCESS	os	DE	CIBER	RFOMAÇ	ÇÃO	NAS	DOC	ÊNCI <i>A</i>	AS (	JNIVE	RSITÁ	RIAS
CONTEMP	PORÂ	NEAS	S?									115
4.1 QUI	E DAI	oos	ESTAT	rístico	S TE	XTUAI	SAA	ANÁLIS	SE SI	STEM	ÁTICA	DAS
CONVERS	SAS	_	ASC	PROD	UZIU	PAR	Α (	CATEG	ORIZ	AR	UNID	ADES
ENUNCIA <sup>-</sup>	TIVAS	DC	) DIS	CURSO	DO	CENT	E –	UEDE	ЭЕ	AS	UNID	ADES
CATEGOF	RIAIS [	DE AI	NÁLISE	E – UCA	?							118
4.1.1 Que	e oco	rrên	cias e	correl	ações	text	ıais	a Aná	ilise	Siste	mática	das
Conversa	s – AS	SC pr	oduziu	para po	ossibi	litar a	Análi	se Sist	temát	ica da	s Unic	dades
Categoria	is de <i>l</i>	Análi	se - AS	SUCA?.								119
4.1.2 Que	e dad	os e	statíst	icos te	xtuais	a Ar	nálise	Siste	mátic	a da	s Unio	dades
Categoria	is de	Aná	ilise -	ASUCA	A pro	duziu	para	corro	bora	ra A	nalític	a do
Presente d	do Se	r Doc	ente –	APSD?								133
4.1.2.1	0	que	as enu	ınciaçõe	s der	nonstra	am so	bre o	conh	ecime	nto de	si e
cuidado de	si e a	inter	subjetiv	vidade d	o ser d	docente	∍?					135
4.1.2.2	0	que	as	enuncia	ções	demo	nstra	m sol	ore a	a rel	ação	entre
ciberforma	ıtividad	de e a	consti	tuição do	o ser d	docente	e?					152
4.1.2.3	0 0	que a	s enun	ciações	demo	nstram	sobre	as po	tencia	ılidade	es e de	safios
da virtualid	lade p	ara a	constit	uição do	ser d	ocente	?					162
				NTRE C								
PARA ON	TOLO	GIA I	OO PRI	ESENTE	E DO S	SER DO	DCEN	TE?			•••••	173
	£.		_									470
KEH	-EKE	NCIA;	<b>S</b>									178
CI (	SSS Á I	DIO										101
GL	JSSAI	RIU							•••••			191
APÉ	ÈNDIC	ES										193
_				mento de								
				te Oficia		-						
				se Sisten								
				de Cam			•		_			

ANEXOS	198
ANEXO A – Mapa das Conversas no Campo	198
ANEXO B – Transcrições das Conversas no Campo	199

# 1 POR QUE É PRECISO CONHECER ESTA INVESTIGAÇÃO E COMO PERCORRER POR SUAS VEREDAS?

Por isso que os nossos velhos dizem: "Você não pode se esquecer de onde você é e nem de onde você veio, porque assim você sabe quem você é e para onde você vai". Isso não é importante só para a pessoa do indivíduo, é importante para o coletivo, é importante para uma comunidade humana saber quem ela é, saber para onde ela está indo.

Ailton Krenak

As palavras analisadas, tensionadas e refletidas a seguir são um convite para percorrermos juntos o mapa, as pistas, os espaços e veredas do campo de saber que fundamenta esta investigação.

Caminhar nesse território é o nosso objetivo. Porque os caminhos que seguiremos não são fáceis, mas são gratificantes pela busca dos recônditos sentidos, significados e significações de nós mesmos, docentes, professoras e professores, em uma aventura que percorre toda a existência humana ao nos compreendermos como sujeitos que formam e são formados ao formar.

Como nos aponta a epígrafe acima, para percorrermos esses percursos, caminhamos tendo em mente quem nós somos e de onde viemos. Entendemos quem somos, para onde vamos e, eu acrescentaria, o que vamos fazer com tudo que conhecermos ao chegarmos ao final da nossa jornada.

Mas, como podemos caminhar por esse mapa, pelos espaços nele contidos, e como percorrer por esse território e trilhas descobertas ao longo de nossa investigação? Como em todo mapa, algumas pistas devem ser descobertas, enxergadas.

Vivi esta tese como uma cartografia, no sentido deleuziano. Ainda sem decalcálo, construo mapas e, como em todo mapa, algumas pistas devem ser desvendadas, conquistadas e compreendidas.

A primeira pista refere-se ao uso parafraseado do título que compõe esta tese<sup>1</sup>. Conhecemos esse título quando nos encontramos, literariamente, com o pensamento

-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Esta pesquisa de doutoramento foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Minas Gerais, Brasil, e financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O projeto de pesquisa referente à tese de doutoramento foi submetido ao Conselho de Ética e Pesquisa (CEP) da UFJF, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 53069821.6.0000.5147, sendo aprovada sob o Parecer nº 5.175.716. Além disso, a investigação vem ocorrendo desde março de 2019 e foi gestada por meio da articulação e diálogo com as investigações e estudos realizados no grupo de pesquisa coordenado pela professora Drª. Adriana Rocha Bruno (UFJF/UNIRIO),

de Hannah Arendt que publicou, em 1961, o livro "Between Past and Future", uma coleção de ensaios escritos a partir de 1954 até 1968. A obra apresenta um conjunto de inquietações que ilumina a reflexão política do século XX. Criticando a circularidade da relação entre fatos e teorias, a autora recoloca o sentido da ação política de seu tempo, em um contexto em que, por um lado, a tradição não tem modelos para julgála, por ter perdido o senso comum e por conta da dissolução dos valores; e por outro, tampouco, haja perguntas para explicá-la, em função das noções das teorias vigentes, o que dá a entender que seria possível se movimentar no perplexo impasse que traduz todo o alcance da lacuna entre o passado e o futuro, equivalendo à perda de sabedoria.

Bem, parafrasear o título do livro de Arendt para nomear esta tese seria muito pretencioso, se não inferíssimos alguma similitude do alcance de suas inquietações e preocupações com aquelas que estamos tentando entender e ressignificar no campo da ação política na educação.

Quando indagamos sobre o objeto de nossa pesquisa, a saber, "o que constitui o ser docente por meio dos processos de ciberformação nas docências universitárias contemporâneas?", buscamos inferir, criticamente, certa circularidade da relação entre fatos e teorias que caracterizam o sentido da ação política docente no acontecimento, no devir da atualidade, e que se, a redefinirmos, poderemos potencializar as ações e a consequente emancipação dos sujeitos. Tal movimento pode ser traduzido no alcance da lacuna existente entre o passado e o futuro da educação.

Utilizando a força do passado e fazendo do acontecido novamente história, poderemos entender que nós nos tornamos o que nos tornamos: professoras e professores. Trata-se de libertar a histórias de modelos da memória, ao mesmo tempo, metafísicos e antropológicos, para fazer da história uma contramemória, desdobrando, consequentemente, toda uma outra forma do tempo, seja no presente e ou as projeções de futuro.

A segunda pista aponta que esta tese contém princípios que norteiam as discussões, reflexões e criticidade filosóficas sobre o ser e a sua formação, a história

-

GRUPAR – Aprendizagem em Rede com pesquisas vinculadas ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

e o tempo que constituem os sujeitos. Pretende refletir, por meio da ética, estética e política, novas modos de ser e agir no mundo e nos espaços educacionais. Ainda, quer entender os processos que nos tornam mais aptos a vivermos em um mundo tecnológico e em comunicação sem que sejamos domesticados e dominados por ele.

Por meio de conversas com 30 (trinta) professoras e professores atuantes em cursos de licenciaturas, em universidades de 4 (quatro) continentes, América (Latina e Norte), Europa, África e Ásia, criamos ambiências de escuta em que foi possível ouvir suas vozes, acessar o dito, o enunciado, o explicitado, o velado, descortinando pistas sobre suas memórias, historicidades, experiências e vivências.

Como enunciou um dos participantes da pesquisa, em toda produção doutoral "tem que se inventar uma roda nova", o que nos propositou fazer algumas digressões: não querer dizer certezas, tampouco fazer uma analítica da verdade, ou apresentar noções e conceitos acabados como se fossem verdades absolutas e que passem ao largo da conversa, do diálogo e do devir; mas, intencionalmente provocar conversas com leitoras e leitores, com as participantes e os participantes da pesquisa<sup>2</sup>.

Bem, para atendermos ao objetivo investigativo desta tese, optamos pelos seguintes caminhos:

- (1) desenvolver um levantamento bibliográfico a partir das palavras-chave, em português e inglês, a saber, ser docente (being a teacher), ciberformação (cyberfomation), cibercultura (cyberculture) e ou cultura digital (digital culture); e dos descritores, em português e inglês, a saber, ensino superior (higher education), formação de professores (teacher training);
- (2) cocriar uma rede de docentes-pesquisadores que possam iniciar o processo indicação de participantes de modo a obtermos os 30 (trinta) participantes da pesquisa, de diversos países (de quatro continentes), para conversarmos e buscarmos tencionar e compreender a problemática da pesquisa;
- (3) encontrar pistas com pontos divergentes e convergentes sobre "o ser docente" e a ciberformação, em pelo menos quatro dos seis continentes do planeta;

\_

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Disponibilizo o site da tese, denominado "Ser Docente e Ciberfomação", em que se encontra, além da tese completa, toda a documentação produzida ao longo da investigação e, também, um fórum para continuarmos e potencializarmos nossa conversa sobre as pistas achadas ao longo do caminho da investigação: https://educadorimersivo.wixstudio.com/docenteciberformacao

(4) realizar a analítica do presente do ser docente de modo a desvelarmos e compreender como se constitui ser docente em meio aos processos de ciberformação nas docências universitárias contemporâneas.

A proposta metodológica desta investigação filosófico-científica é realizar uma arqueogenenalogia, uma ontologia do presente, uma ontologia de nós mesmos, de nós, professoras e professores de docências universitárias, por meio da análise das práticas discursivas e enunciados das formações discursivas docentes, que emergirem na pesquisa de campo.

Recorrer à noção de práticas discursivas docentes como objeto de análise possibilita entendermos que, se o sujeito é fruto das práticas sociais e discursivas, logo, o ser docente é constituído pela e na sua prática social docente, na práxis docente autêntica (Paulo Freire, 2019)³ e engajada (bel hooks, 2013), sejam elas práticas discursivas (as coisas ditas pelo docente) ou práticas não discursivas (os discursos institucionais universitários), processos que acontecem no interior de formações discursivas docentes que, por meio de relações de poder, saber e tensões, constituem o ser docente em sua temporalidade e historicidade.

Esperamos, portanto, com esta tese, produzir pistas por meio de conversas e decorrentes dos enunciados que emergirem dos participantes da pesquisa, que nos apontem como o processo de ciberformação, a formação que abarca a complexidade do espaço e tempo cibercultural e das técnicas decorrentes deste fenômeno, associada aos princípios filosóficos do conhecimento de si e cuidado de si e do dizer de si livremente (Michel Foucault, 2006b) e do tornar-se o que se é (Friedrich Wilhelm Nietzsche, 1995), poderão promover o processo de subjetivação do ser docente e dos sujeitos, possibilitando sua emancipação ética, estética e política na esfera social cibercultural.

Para tanto, nossa premissa foi a de que ser docente no ensino superior, engajado e incluído ciberculturalmente, promova processos de ciberformação que despertem a consciência tecnológica crítica<sup>4</sup> e noções éticas, estéticas e políticas que

-

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> - Optamos por utilizar nomes completos na primeira citação de autoras e autores inspirados pela Dr<sup>a</sup>. Megg Rayara Gomes de Oliveira, primeira travesti negra Doutora em Educação e professora da UFPR, que argumenta sobre a importância de se usar o primeiro nome das pessoas, para valorizar sua identidade e romper com os estigmas carregados com marcas do patriarcado, sugerindo que, em nossos trabalhos científicos, usemos, na primeira citação, o nome completo de autoras e autores.

<sup>4 -</sup> Consciência tecnológica crítica é um neologismo criado pelo autor, que designa a capacidade analítica, reflexiva e crítica do sujeito que, analisando-se a partir do conhecimento de si e do cuidado de si, torne-se apto para apreender os princípios que fundamentam as técnicas e o virtual e que se

permitam ao ser docente, transformar-se ontologicamente, libertar-se e tornar-se autônomo e emancipado para viver efetivamente na cibercultura. Além disso, que as docências universitárias superem as condições de formação e subjetivação dos sujeitos provenientes da educação bancária (Freire, 2019) e implementadas por procedimentos de tecnobancarismo<sup>5</sup> nos processos de ensino e aprendizagem.

Os títulos e subtítulos ao longo da tese são provocações em forma de perguntas para que todos se sintam instigada/os a pensar nos "porquês" (Filosofia) e nos "comos" (Ciências), instigando um exercício dialógico que provoque espantos, vislumbres, inquietações, reflexões e conjecturas sobre quem somos, o que fazemos e como nos formamos e, sobretudo, por que e como produzimos novos modos de sermos sujeitos emancipados e promotores de ações emancipadas, éticas, estéticas e políticas nos espaços sociais em que vivemos na sociedade contemporânea.

Para cumprir as exigências metodológicas desta investigação filosóficocientífica, realizamos o seguinte percurso:

Na Seção 2 apresentamos pistas e o caminho que seguimos, entendendo o que é o nosso espaço e tempo, como acontece a atualização do virtual para o atual, como a cibercultura se constitui em cultura do nosso tempo e a importância da noção de parrésia para o tornar-se o que se é, sujeitos emancipados, éticos, estéticos e políticos.

Na Seção 3 produzimos a metodologia da pesquisa, a saber, a arqueogenalogia articulada à metodologia da conversa e como utilizamos o software de investigação qualitativa IRAMUTEQ para compormos a Pesquisa Bibliográfica e para a estratificação de dados para a análise produzidos na Pesquisa de Campo. São apresentadas uma análise inicial de conversas com 3 (três) participantes da pesquisa, que resultou na produção de 3 (três) unidades de análise: intersubjetividade, ciberformatividade e virtualidade.

Na Seção 4 realizamos analítica do presente do ser docente, a partir das unidades de análise - intersubjetividade, ciberformatividade e virtualidade - e dos

predisponha, assim, a se se relacionar e usar recursos tecnológicos com posicionamentos e atitudes emancipatórias, criativas, inovadoras e não-alienantes.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> - Tecnobancarismo é um neologismo criado pelo autor, atualizando a noção de educação bancária de Paulo Freire, que designa todos os processos de incorporação das técnicas e do virtual, nas formas de equipamento técnicos, recursos tecnológicos e ciberespaço, com a finalidade única de seu uso na educação e em processos formativos, de forma instrumental, promovendo, assim, a manutenção de processos de ensino e aprendizagem conservadores, instrucionistas e autoritários que têm por objetivo apenas a transmissão de conteúdo.

enunciados produzidos em conversas com 30 participantes da pesquisa, entrecruzando os dados produzidos com o referencial teórico da pesquisa.

Na Seção 5 são sistematizamos os resultados, não conclusivos, da pesquisa, apontando possíveis linhas de fuga e novas veredas a serem caminhadas em investigações futuras.

# 2 QUE CAMINHOS PERCORRER NA BUSCA DE NOVAS CONDIÇÕES ÉTICAS, ESTÉTICAS E POLÍTICAS NA ESFERA SOCIAL CIBERCULTURAL?

Busco a problematização, isto é, a elaboração de um domínio de fatos, práticas e pensamentos que me parece colocar problemas para política.

Michel Foucault

Neste momento procuraremos, como aponta a epígrafe, elaborar algum domínio de pensamentos, fatos e práticas que possibilitem percorrer o caminho investigativo proposto, ao problematizarmos: o que constitui o ser docente em meio aos processo de ciberformação nas docências universitárias contemporâneas?

Ao pensarmos nesta problemática que fundamenta a tese, somos levados a inquirir, paulatinamente, sobre questões que nos auxiliem a chegarmos aonde pretendemos chegar com a pesquisa e, dentre as várias perguntas, que possamos realizar três questões emergem, com insistência: que mundo é este que habitamos e no qual vivemos? Como temos agido neste mundo para torná-lo o que é? Que perspectivas formativas têm constituído os sujeitos na atualidade?

Essas são inquietações plausíveis quando queremos conhecer o mundo que nos rodeia, como temos agido na sociedade que vivemos e como somos constituídos nessa realidade em que vivemos.

Um olhar atento nos faz perceber que vivemos em um mundo extremamente fugaz, incerto e líquido<sup>6</sup> (Zygmunt Bauman, 2007), que se apresenta como um torvelinho de transformações que vêm promovendo profundas mudanças estruturais e organizacionais e avassaladoras inovações e avanços tecnológicos nas sociedades, apontando-nos as condições do progresso e de possíveis caminhos para o futuro. O que poderia parecer muito bom para todos nós seres humanos que participamos ativamente nas sociedades, se não fossem os problemas que têm surgido.

O que estamos dizendo é que, diante de um espaço e um tempo velozes, confusos, extremamente instigantes, só conhecidos por nós que vimemos nesta atualidade e com um grau de abertura "que admite, francamente, sua própria

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> - Aludimos, aqui, à noção de "tempos líquidos" cunhada por Zygmunt Bauman (2007) que entende ocorrer, na realidade, a passagem da fase sólida para a líquida da modernidade que é uma "condição em que as organizações sociais (estruturas que limitam as escolhas individuais, instituições que asseguram a repetição de rotinas, padrões de comportamento aceitável) não podem mais manter sua forma por muito tempo (nem se espera que o façam), pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las e, uma vez reorganizadas, para que se estabeleçam. (p.7).

incompletude, e portanto é ansiosa em atender suas próprias possibilidades ainda não-intuídas" (Bauman, 2007, p. 13), temos percebido que estão emergindo pontos positivos e negativos quando pensamos em nossa relação com a realidade, o conhecimento e os outros. Este fato pode ser entendido quando observamos as transformações que marcam a nossa realidade que, atravessadas por múltiplas vias tecnológicas digitais de informação e comunicação, pela livre circulação de capitais e mercadorias e pelo livre pensar e falar, vêm produzindo efeitos diversos e contraditórios.

É fato que as transformações técnicas e sociais na atualidade vêm acompanhadas de muitas soluções que melhoram nossas condições de vida e dinamizam as possibilidades presentes e as projeções do futuro. Mas, também, essas mesmas transformações fazem surgir diversos problemas que acarretam profundos retrocessos no modo de pensar, ser, agir e se comportar dos seres humanos, bem como nas condições de constituição dos fatos, da produção dos conhecimentos e nos modos de comunicação entre as pessoas, nas sociedades democráticas hodiernas.

Por um lado, as transformações sociais provocadas pela condição de abertura promoveram avanços tecnológicos e comunicacionais que mudaram o modo como enxergamos o mundo e como são realizadas nossas interações interpessoais, sejam elas em nossa vida ordinária cotidiana ou sejam elas em meio aos processos formativos institucionais como em escolas, universidades e faculdades presenciais ou online. Mais do que nunca temos tido acesso às pessoas distintas, sido levados a lugares não conhecidos em tempo algum e enxergado coisas e fatos que não eram até então vistos, em função da relativização das relações e das fronteiras espaciais e regionais provocadas por novas condições tecnológicas de ser e estar nas redes de comunicação midiáticas. Pois,

nada que acontece em alguma parte [do planeta] pode de fato, ou ao menos potencialmente, permanecer do "lado de fora" intelectual. Não há *terra nulla*, não há espaço em branco no mapa mental, não há terra nem povos desconhecidos, muito menos incognoscíveis. A miséria humana de lugares distantes e estilos de vida longínquos, assim como a corrupção de outros lugares distantes e estilos de vida longínquos, são apresentadas por imagens eletrônicas e trazidas para casa de modo tão nítido e pungente, vergonhoso ou humilhante como o sofrimento ou a prodigalidade ostensiva dos seres humanos próximos de casa, durante seus passeios diários pelas ruas das cidades. As injustiças a partir das quais se formam os modelos de justiça não são mais limitadas à vizinhança imediata e coligidas a partir da "privação"

relativa" ou dos "diferenciais de rendimento" por comparação com vizinhos de porta ou colegas situados próximos na escala do ranking social. (Bauman, 2007, p. 11).

Ora, estamos nos habituando a conviver com essas situações que, em muitos casos, têm se apresentado como corriqueiras e até normais para muitas pessoas, o que não pode se naturalizar em hipótese alguma.

Basta lembrarmos o fato que vivemos e que nos fez sentir, na pele, nossa pequenez quando, em 2020, na pandemia de COVID-19, explicitou-se, a todo o mundo, as fragilidades das questões de ordem ecológica, ética, estética, política e econômica. Algumas autoridades mundiais tentaram se favorecer, em meio à crise sanitária, por meio do uso indevido de redes sociais, com divulgação de mensagens falsas, as *fakenews*, sobre a pandemia. Mas, apesar desse posicionamento odioso, muitos políticos em todo o mundo acolheram e cuidaram das pessoas, demostrando a importância de todas/os receberem atenção redobrada em momentos tão frágeis, perigosos e colapsantes para a continuidade da vida humana.

Mesmo diante desses fatos, contraditórios, avançamos como seres humanos, em meio à necessidade vital de sobreviver às exigências que a questão sanitária nos impôs, realizando ações que eram novas e até então impensadas por nós, promovendo

A integração de novos condicionantes sociais como o uso de máscaras, o isolamento social, o ensino híbrido, o trabalho remoto, o aumento do uso de recursos móveis, entre outros, que modificaram os modos de sobrevivência, convivência, comunicação, bem como de criação e disseminação dos conhecimentos, impactando diretamente as demandas e proposições de saberes e aprendizagens no campo das Ciências Humanas, em geral, e no campo da Educação, em específico (Octavio Silvério de Souza Vieira Neto, 2023).

O que estamos aludindo é que, mesmo diante de condições de existência desfavoráveis aos seres humanos, a capacidade de interação humana, de se colocar no lugar do outro, de se conhecer e de se reinventar é a marca indelével do humano e que se expressa nos processos formativos contemporâneos. Ou seja, o que esta pesquisa pode nos provocar a conhecer é que mesmo diante de limites e riscos que o ser humano pode sofrer, diante deste mundo fugaz, a busca pelo conhecer a si, cuidar de si e dizer de si livremente, é a possibilidade de nos reinventarmos e criarmos

novas condições formativas que nos possibilite superar as opressões do tempo e da técnica e agirmos ética, estética e politicamente na esfera social cibercultural.

A realidade em que vivemos têm produzido certos mecanismos de defesa e vêm fazendo surgir sentimentos de perdas e deslocamentos, fomentando a ideia de que, agora, o passado é que tem o crédito dos acontecimentos e aumentando a sensação de que a nostalgia é a "promessa de reconstruir o lar ideal que se encontra no núcleo de muitas poderosas ideologias atuais, tentando-nos a renunciar ao pensamento crítico em prol do vínculo afetivo [e tendendo-nos] a confundir o lar verdadeiro com o lar imaginário" (Svetlana Boym apud Bauman, 2017, p. 9).

O século XXI, na sua derradeira expressão, fez surgir a doença passageira e se tornou uma condição moderna incurável, uma nostalgia restauradora de

Revivificações nacionais e nacionalistas do mundo todo, as quais se empenham na fabricação de mitos antimodernos de história, por meio de um retorno a símbolos e mitos nacionais e, ocasionalmente, com teorias intercambiáveis da conspiração" (...) "retrotopias": visões instaladas num passado perdido, roubado, abandonado, mas que não morreu, em vez de se ligarem a um futuro 'ainda todavia por nascer' e, por isso, inexistente. (Bauman, 2017, p. 10)

Diante desses fatos, tem surgido a necessidade ainda mais intensa de problematização do ser e dos processos formativos. Basta olharmos atentamente à nossa volta para percebermos as transformações e conflitos que estamos vivenciando, na última década, na maioria dos países no mundo e no Brasil, como as crises sanitárias e ambientais; as mudanças nos paradigmas filosóficos e científicos que apontam novos caminhos para a constituição do ser, do agir e do conhecer humanos; as guerras que estão eclodindo em várias partes do mundo; o autoritarismo político que vem se estruturando e assumindo setores públicos e colocando em cheque a democracia mundial; a ressignificação das relações interpessoais e da comunicação cada vez mais estreitas, aligeiradas e vazias; a intensificação do controle dos dados pessoais e a massificação das pessoas; a alteração do foco de emissão das narrativas produzindo toda sorte de discursos verdadeiros e falsos (faknews) relativizando os princípios e valores de verdade que constituem a sociedade; a ampliação e a deflagração do aumento da desigualdade social, da miséria e da fome; o racismo remanescente e crescente e a brutal falta de inclusão social e de gênero; a desigualdade digital que priva pessoas de participarem de processos comunicativos e de aprendizagem e, mas, não menos importante, a

insistente falta de oportunidades de acesso à educação, ao ensino e à aprendizagem qualitativa em instituições escolares, entre outros problemas tão evidentes.

Em um contexto em que todos parecem estar falando uns com os outros, as condições de políticas genuinamente transformadoras tornam-se aparentemente ineficientes e mais difíceis de serem enxergadas e vividas, uma vez que, paradoxalmente.

Vivemos em um mundo no qual todos parecem ter voz, todos parecem mais empoderados, embora estejam menos, com menos clareza sobre para onde ir, com quem trabalhar, com quem encontrar solidariedade, a fim de construir uma sociedade melhor, talvez até mesmo para preservar a possibilidade da democracia (Nick Couldry apud Bruno Campanella, 2019, p. 81).

Assim, diante desse espaço e tempo tão contraditório, acreditamos que precisamos problematizá-lo, a fim de entendermos como nos constituímos nos processos formativos nas instituições de ensino, como nos comunicamos e como nos subjetivamos nesse mundo, escutando vozes múltiplas e tendo uma chance genuína de termos nossas vozes mais valorizadas do que nunca, na contemporaneidade.

Mas será que isso basta para entendermos nosso mundo e nos compreendermos como sujeitos que dizem e enunciam nas sociedades? Outras questões propostas poderão nos ajudar a compreender melhor o espaço e o tempo que que vivemos e a nós mesmos como sujeitos emancipados. É o que conversaremos a seguir.

# 2.1 QUE TEMPOS E ESPAÇOS CONSTITUEM A CONTEMPORANEIDADE?

História não significa apenas o "passado" no sentido do que passou, mas também a sua *proveniência*. O que "tem história" encontra-se inserido num devir.

Martin Heidegger

Geralmente, estamos sempre carregando certezas de que conhecemos a nós mesmos e o mundo que nos rodeia. Mas, em muitos momentos, temos a sensação de que realmente pouco sabemos. Essa sensação é muito comum, e, como sabemos, a discussão da atual efetividade da história humana, das organizações sociais e da

comunicação remontam a décadas de investigações, o que não poderia ser o nosso objeto de pesquisa, dado a extensão que um projeto dessa monta alcançaria.

Contudo, não podemos nos furtar à questão: o que são esse tempo e esse espaço que se tornam a morada do sujeito e o local onde ele está, pensa e atua?

Perguntar sobre o tempo em que vivemos nunca é fácil, uma vez que a busca pela compreensão do que seja o tempo já é, em si, uma problematização filosófica complexa. Pois,

"[...] o que é, por conseguinte, o tempo? Se ninguém mo perguntar, eu sei; se o quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei. Porém atrevo-me a declarar, sem receio de contestação, que, se nada sobreviesse, não haveria tempo futuro, e se agora nada houvesse, não existiria o tempo presente" (Aurélio Santo Agostinho, 1999, p. 322).

Pensar a história efetiva dos sujeitos no tempo e no espaço contemporâneos é pensar sobre os condicionantes e acontecimentos do passado, presente e futuro, inferindo a nossa realidade como "[...] conhecimento diferencial das energias e desfalecimentos, das alturas e dos desmoronamentos, venenos e contravenenos, [como sendo] a ciência dos remédios" (Nietzsche apud Foucault, 1979, p. 300).

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" (Tiago Adão Lara, 2007, p. 11), o que nos faz intentar seguir por essas veredas.

Ora, diante dos apelos da informação e comunicação próprios da esfera social cibercultural, nestes tempos e espaços líquidos, compreender as necessidades, as possibilidades e os limites da educação, que tem se constituído como o mais poderoso processo para a formação humana consciente e crítica, é de mister importância para que os sujeitos não sejam manipulados, alienados e dimensionados à condição sujeitos de conhecimento como queria a filosofia da subjetividade e ciência modernas.

Desde que o neoliberalismo iniciou o processo de consolidação do capitalismo nas sociedades ocidentais, por volta da década de 1980, é notório que as condições de normalidade foram suplantadas pela condição de crise permanente nas sociedades (Boaventura de Sousa Santos, 2020).

A partir de então, estabeleceu-se na sociedade um regime de crise permanente que rompe com o passado a uma velocidade vertiginosa, em favor do viés da presentificação e do imediatismo estritamente prático, político e econômico, e em detrimento dos princípios e valores humanos naturais, éticos, estéticos e políticos.

Apesar disso, as universidades lutam para manter vivo o seu papel de formadora de professores e de incluir, compartilhar e criar condições de ensinar e de aprender (Ibid., 2005), de forma qualitativa, emancipatória. Mas os ataques que se fazem presentes em outras partes do mundo, como nos EUA, em que, em pleno 2025, as retropias (Bauman, 2017) marcadas por discursos de libertação de seus governantes, vêm sujeitando as instituições universitárias por meio de retóricas políticas e econômicas autoritárias.

Perde-se nesse processo, portanto, a noção de força e luta entre passado, presente e futuro, constituidora da temporalidade de sujeitos emancipados, contemplativos, éticos, estéticos e políticos, resultado de historicidades e da participação nas histórias efetivas, restando apenas um presente-futuro<sup>7</sup> fugaz, efêmero e ilusório em que o tempo não é mais o presente, mas, tão somente um futuro resultado de narrativas. Nesta lógica,

O presente se esfacela nas suas narrativas que, se atualizando sem cessar, [reproduz] uma espécie de ultra-atualidade, [em que] o tempo linear [...] parece ter sido substituído pelo tempo espiralado que demarca o presente-futuro como moto contínuo." (Rego apud Barbosa, 2019, p. 33).

Fica evidente, então, que "o tempo ecológico da natureza, o tempo das deliberações da democracia, o tempo dos corpos e das mentes se encontram, assim, dessincronizados do tempo das comunicações" (Roger Chartier, 2019, p. 10), no espaço e tempo da cibercultura, que é a expressão de um espaço e tempo da fluidez, do aligeiramento, da inconstância, da efemeridade.

Decorre disso que no tempo e espaço da cibercultura e, em meio a essa crise sem precedentes, "os modos de subjetivação dos sujeitos, a forma como as práticas

-

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> - Estamos aludindo à noção de tempo-presente estudada por Rego (2018), por meio da qual a autora faz a aproximação entre presente e futuro ao analisar o tempo do jornalismo, sugerindo que "o tempo emblema do jornalismo não é mais o presente, mas o futuro" (Ana Regina Rego apud Marinalva Barbosa, 2019, p. 32). Afirmando o primado do futuro como produto narrativo, "a busca da novidade faz com que a experiência narrada se projete do presente até o futuro, [sendo o presente uma] ilusão" (Ibid., p. 33).

discursivas nos imputam maneiras de sermos e de nos relacionamos conosco, com os outros e com os objetos de conhecimento, têm se ressignificado radicalmente" (Vieira Neto, 2021, p. 4).

A busca pela felicidade que parece ser uma vocação natural do ser humano e que consiste na busca por uma vida de atividade conforme a virtude (Aristóteles, 2006), o bem e a justiça, vem sendo suprimida em função das escolhas que os sujeitos têm realizado na atualidade, desejando mais o "ter", como por exemplo, status, engajamentos, curtidas, objetos e ou capitais, que são condições de fugacidade e efemeridade, do que o "ser" e agir conforme a virtude e a justiça, que são condições de efetividade e perenidade. Pois, para que sejam felizes, na atualidade, na esfera social cibercultural, os sujeitos parecem "necessitar desse tipo de propriedade [bens exteriores] e é por isso que algumas pessoas identificam a felicidade com a boa fortuna, embora outros a identifiquem com a virtude" (Ibid., p. 30).

Nesse cenário, podemos afirmar que não permaneceu em pé nenhuma ruína para se experimentar a antiguidade do mundo e a profundidade de um espaço e tempo (Santiago Alba Rico, 2001) de virtuosidade e felicidade. Tampouco, ecoaram novamente de forma perene o princípio contemplativo e a relação e contato com a natureza, próprios de movimentos culturais ancestrais, que poderiam, facilmente, encaminhar os sujeitos para veredas mais reflexivas, críticas, éticas, estéticas e políticas.

O que nos fica evidente nessa afirmação é que precisamos entender como desejamos ser em si e "[...] que nós não esforçamos por fazer uma coisa porque a consideramos boa; mas, ao contrário, julgamos que uma coisa é boa porque tendemos para ela, porque a queremos, a apetecemos e desejamos" (Baruch Espinosa, 2004, p. 284). Ou seja, temos que entender que ao querermos uma coisa boa estamos buscando compreender a "causa pela qual a consciência é como que cavada no processo do apetite" (Gilles Deleuze, 2002, p. 27), do desejo, do querer. Assim, podemos supor que o desejo dos sujeitos para "ser", ou ainda, para "ser mais" (Freire, 2019) é o esforço de preservação no ser, do corpo na extensão e da alma ou ideia no pensamento. Pois, esse esforço, nos motivando a agir diferentemente segundo os objetos encontrados, está, a cada instante, determinado pelas afecções que nos vêm dos objetos e, tais afecções por serem determinantes são necessariamente causa da consciência. (Deleuze, 2002).

Portanto, somos seres históricos e a vocação histórica do ser, para ser mais, apresenta-se, na história efetiva<sup>8</sup>, como a "luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação [das mulheres e] dos homens como pessoas, como 'seres de si'" (Freire, 2019, p. 41) conscientes. Ou seja, a história efetiva é a história que se distingue daquela dos historiadores por não se apoiar em nenhuma constância, mas no descontínuo do nosso próprio ser, por reintroduzir no devir tudo o que se tinha acreditado imortal no homem. Neste sentido é preciso olhar para a história despedaçando o que se permitia o jogo consolante dos reconhecimentos de uma história que pertence aos homens enquanto "indivíduo atuante e determinado, enquanto conservador e reverente e enquanto sofredor e carente de libertação" (Nietzsche, 2017, p. 47).

Portanto, pensar e olhar para o nosso espaço e tempo, buscando enxergar a história efetiva, é a maneira de destruir "tudo em que o homem se apoia para se voltar em direção à história e apreendê-la em sua totalidade, tudo o que permite retraçá-la como um paciente movimento contínuo" (Foucault, 1979, p. 27).

Assim, a busca pelo saber na ordem do histórico não significa reencontrar, tampouco, reencontra-nos, mas significa fazer ressurgir o acontecimento no que ele pode ter de único e agudo no acaso das lutas das forças, no devir. Pois o mundo da história efetiva conhece apenas um único reino onde não há providência, emergência (entestehung), nem causa final, mas, proveniência (herkunft), no sentido "que nós mesmos agitamos os copos de dados com mãos férreas, que nós mesmos, em nossas ações intencionais, nada fazemos senão jogar o jogo da necessidade" (Nietzsche, 2004, p. 100), do acaso, do devir.

Contudo, na atualidade, em nome de um futuro promissor, os assujeitamentos e as dominações de si sobre si mesmo, próprias de um mundo mercadologizado, de comunicação e encontros aligeirados sem fim e promotores do adoecimento pelo esgotamento e pelo cansaço (Byung-Chul Han, 2017),

[...] Vêm se tornando a tônica desse espaço e tempo, mesmo diante das inesgotáveis possibilidades de arquivamentos dos dados, memórias [e sintetizações realizadas por Inteligência Artificial

\_

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> - Iremos trabalhar na pesquisa com a noção de história afetiva (*Wirklishe Historie*), evocada pelo jovem Nietzsche na segunda Consideração Intempestiva, Sobre a utilidade e desvantagem da história para a vida (2017), e que atingiu seu desenvolvimento em obras posteriores, como *Para além do bem e do mal* (1992), *Genealogia da Moral* (1998), *Ecce Homo* (1995), *Humano demasiado Humano* (2000), *Gaia Ciência* (2001), *Aurora* (2004), entre outras.

Generativa (IAG)], promovidos pela virtualização e digitalização da cultura, alçando o sujeito ao limbo da consciência fugaz, efêmera, passageira, imediata. (Vieira Neto, 2021, p. 4).

Dito dessa maneira, podemos agora dar mais um passo para compreender a importância da virtualização para a constituição das coisas, do mundo e dos sujeitos nas sociedades atuais.

## 2.2 POR QUE O VIRTUAL E O ATUAL CONSTITUEM O REAL?

Ainda que não possamos fixá-lo em nenhuma coordenada espaço-temporal, o virtual é real. Uma palavra existe de fato. O virtual existe sem estar presente.

Pierre Lévy

Neste momento evidencia-se a importância de compreendermos uma questão significativa para a problematização da tese: o que é o virtual e qual a sua importância para a constituição da realidade?

A partir dos estudos e pesquisas realizados, caminhamos no sentido de que para entendermos o que é o virtual é necessário compreendermos o atualismo contemporâneo, mas enxergando-o como o reflexo da nossa visão turva e doentia da história, por ser o resultado de uma cultura histórica "[...] da qual nossa época, com razão, se orgulha, como infortúnio, privação e carência; porque [...] todos nós, padecemos de uma febre histórica devastadora e devemos, ao menos, reconhecer que dela padecemos" (Nietzsche, 2017, p. 31).

Pensar o atualismo contemporâneo, entendendo a nossa ardente febre histórica e reconhecendo o nosso padecimento por motivo dela, é significativo e imprescindível, uma vez que, para inferirmos sobre a contemporaneidade, é necessário, além de uma certa intempestividade, de "uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias" (Giorgio Agamben, 2009, p. 59), para poder enxergar o que geralmente não se enxerga, resultado da completa aderência ao tempo. Pois, quando queremos ver, precisamos dar um passo atrás e olhar para além do tempo, para além do que orgulhosamente provoca o infortúnio, a privação e a carência da febre histórica da cultura (Nietzsche, 2017).

Neste sentido, ser contemporâneo, viver e se relacionar com o tempo é poder alimentar uma certa forma de indisciplina chamada de pensamento, essa força vital inerente a todos nós e que nos impulsiona para perseverar a nossa existência, para a autoconservação, (ESPINOSA, 2004) aumentando a nossa capacidade e potência de agir e influenciar o mundo, a história efetiva.

Esse caminho reflexivo se dá, por meio do respeito pelo tempo e espaço, requerendo, para si, certo distanciamento, sendo necessário que se tenha a agudeza no olhar e a chance de se dar a conhecer o incognoscível, o inefável sobre a contemporaneidade. Pois o respeito pelo tempo "pressupõe um olhar distanciado, um phatos da distância" (Han, 2018, p. 11) que se sobrepõe ao que hoje comumente se pratica, se vê como um enxergar sem distância, característico das sociedades do espetáculo, do escândalo, da "comunicação digital [que] descontrói a distância de modo generalizado" (Ibid., p, 12). Caso contrário, nos situaríamos como se estivéssemos dentro de um mar de leite (José Saramago, 1995), como "cegos que, vendo, não veem" (Ibid. p. 310) ou conhecem nenhum bom entendimento ou comportamento (Han, 2018), no contemporâneo.

O que estamos intentando com essas coisas ditas, não é negar a contemporaneidade, seus avanços tecnológicos e as formas de comunicação que promovem, de certo modo, benefícios à humanidade e aos modos de ser, estar e agir dos sujeitos hodiernos. Mas, sobretudo, estamos apontando que a ausência de distanciamento provoca erros e contradições estratégicas, promove uma visão míope, alienada, doentia, turva, que, por meio de "[...] exigências morais, estéticas, religiosas, [políticas] com cega inclinação, paixão ou medo, [temos] nos regalado nos maus hábitos do pensamento ilógico que este mundo gradualmente se tornou [...]" (Nietzsche, 2000, p. 26). Pois vivemos em um mundo de uma miríade de acontecimentos entrelaçados entre o passado e o futuro, atualizando-se em um eterno vir a ser "[...] estranhamente variegado, terrível, profundo de significado, cheio de alma, adquirindo cores [que nós fomos os coloristas, e onde] o intelecto humano fez aparecer os fenômenos e introduziu nas coisas as suas errôneas concepções fundamentais" (Ibidem).

O erro que não podemos cometer quando pesquisamos e buscamos enxergar com a acuidade de um olhar que "distingue, reparte, dispersa, deixa operar as separações e as imagens, [...] que dissocia e é capaz ele mesmo de se dissociar e

apagar a unidade [do] ser humano que supostamente o dirige soberanamente para seu passado" (Foucault, 1979, p. 27), é o de pensar que o espaço e tempo atual por ser constituído metafisicamente, tem um sentido supra histórico e não é o resultado de acontecimentos, de histórias efetivas.

Assim, a busca pelo sentido dos acontecimentos e da história efetiva são necessários, por apresentar uma singular relação de distanciamento com o próprio tempo

[...] Que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo. [Pois,] aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela. (Agamben, 2009, p. 59.)

Sem distanciamento, portanto, não podemos "perceber no escuro do presente essa luz que procura nos alcançar e não pode fazê-lo" (Ibid., p. 65), uma vez que há carência de acuidade no olhar que permita enxergar, nos acontecimentos, em nossa história efetiva, que toda realidade, "toda multiplicidade implica elementos atuais e elementos virtuais" (Deleuze; Claire Parnet, 1998, p. 121).

A compreensão do real como devir, multiplicidade e como elementos atuais e virtuais não se dão, como erroneamente se denomina, em um sentido corrente. Pois, nesse modo de denominação, a "realidade virtual [...] soa como um oxímoro, um passe de mágica misterioso" (Lévy, 1999, p. 47), entendendo-se que o virtual seja ausência de existência e a realidade a realização material e presença tangível das coisas. Mas, sobretudo, estamos focando o nosso olhar para, a partir do sentido filosófico, compreender que o "virtual tende a atualizar-se sem ter passado, no entanto, à atualização formal ou concreta, [e não se opondo, portanto,] ao real, mas ao atual. Ou seja, virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferentes" (Lévy, 1996, 5).

Neste sentido, o atual "rodeia-se por uma névoa de imagens virtuais" (Deleuze; Parnet, 1998, p. 121) que reagem com o atual. Pois,

Contrariamente ao possível estático e já constituído o virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma

entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização. Esse complexo problemático pertence à entidade considerada e constitui inclusive uma de suas dimensões maiores. O problema da semente, por exemplo, é fazer brotar uma árvore. (Lévy, 1996, 5).

A semente, que é o problema, o complexo problemático, o nó de tendências e forças, conhecendo exatamente a forma da árvore que expandirá e se tornará com suas folhagens acima dela, atualizando-se, deverá "inventá-la, co-produzi-la com as condições que encontrar" (Ibid., p.6), constituindo suas virtualidades que, por sua vez, produzem a atualidade da árvore. Ou seja, "é virtual aquilo que existe apenas em potência e não em ato, o campo de forças e problemas que tende a resolver-se em uma atualização, [logo] o virtual encontra-se antes da concretização efetiva ou formal" (Lévy, 1999, p. 47) da árvore. Pois, se está na essência da semente da árvore sua produção, logo a virtualidade da árvore é real, sem que ainda seja atual.

O que estamos supondo é que não há separação entre o virtual e o atual, mas continuidade, atualização, uma vez que o virtual reage sobre o atual. Assim, o virtual e o atual "formam o impulso total do objeto: camadas virtuais, e nas quais o objeto atual torna-se, por sua vez, virtual. Ambos, objeto e imagem, são aqui virtuais, e constituem o plano de imanência onde se dissolve o objeto atual" (Deleuze; Parnet, 1998, p. 121-122).

O que temos, portanto, é que no plano de imanência, que compreende "a um só tempo o virtual e sua atualização, sem que possa haver aí limite assimilável entre os dois" (Ibidem), é virtual, é "toda entidade 'desterritorializada', capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados sem, contudo, estar ela mesma a um lugar ou tempo particular" (Lévy, 1999, p. 47).

Neste contexto a atualização aparece como a solução de um problema, uma solução que ainda não aparece contida no enunciado das coisas, como no nosso exemplo, no enunciado árvore. Assim, a atualização torna-se

Criação, invenção de uma forma a partir de uma configuração dinâmica de forças e de finalidade. Acontece então algo mais que a dotação de realidade a um possível ou que uma escolha entre um conjunto predeterminado: uma produção de qualidades novas, uma transformação das ideias, um verdadeiro devir que alimenta de volta o virtual (Lévy, 1996, 6).

Temos, portanto, que o virtual torna-se real quando se entende que o enunciado árvore existe de fato e em função de o virtual ser fonte indefinida de atualizações, como foi expresso na epígrafe acima. O atual é, portanto,

Complemento ou produto, o objeto da atualização, mas esta não tem por sujeito senão o virtual. A atualização do virtual é a singularidade, ao passo que o próprio atual é a individualidade constituída. O atual cai fora do plano [de imanência] como fruto, ao passo que a atualização o reporta ao plano [de imanência] como aquilo que reconverte o objeto em sujeito. (Deleuze; Parnet, 1998, p. 122).

Entendendo que o virtual é real, atualizando-se em atual imanente, é que podemos enxergar melhor o tempo e, consequentemente, o nosso foco de investigação que é o de entender como o sujeito se constitui e se realiza emancipado, no acontecimento, na história efetiva, como sendo o resultado de um processo potencial de tornar-se o que se é, atualizando-se, tornando o virtual atual no plano de imanência.

Como aventamos, ser contemporâneo é termos a possibilidade de olhar, por exemplo, à noite para o firmamento onde estrelas resplandecentes são circundadas por uma densa treva e tentar reconhecer e enxergar o que essa luz, em meio à densa escuridão, tem a nos dizer, a nos enunciar, mesmo estando tão distante, o que nos beneficia ter um olhar estrangeiro e inédito sobre ela.

Bem, o nosso desafio, como contemporâneos, é buscarmos enxergar as luzes e forças, sejam elas virtuais e ou atuais, que constituem o nosso espaço e tempo, que é a cibercultura, bem como as luzes e forças, que constituem a subjetivação e emancipação dos sujeitos, que também são virtuais e atuais. Pois, caso não encontremos formas de entender o espaço e o tempo e as infraestruturas que sustentam a realidade, principalmente diante de crises, e os processos que constituem os sujeitos emancipados, "[...] as democracias se afogarão em um *tsunami* de demagogia digital; esta, a fonte mais provável de conteúdos virais: o ódio [que] infelizmente, vende bem mais que a solidariedade" (Evgeny Morozov, 2018, p. 12).

Abre-se, agora, um espaço para continuarmos a busca pelos saberes motrizes que constituem o ser docente nas docências universitárias e os processos formativos que decorrem dessas docências, o caminho para inferirmos as próximas pistas que nos levem e entender: o que é a cibercultura e como se constitui a esfera social cibercultural?

## 2.3 COMO SE CONSTITUI A ESFERA SOCIAL CIBERCULTURAL?

A cibercultura tem origem nesse mundo hiperquantificado, hiper-racionalista, que tenta integrar, ou melhor, traduzir e não mais representar a natureza através das tecnologias digitais.

André Lemos

Agora, ocorre-nos a sensação de que conhecemos o que iremos tratar neste item, por percebemos que vivemos o atual momento. Mas, rapidamente, podemos perceber que precisamos percorrer ainda mais as veredas do nosso caminho para desvendarmos novas pistas.

Depois de compreendermos que temos que ser extemporâneos e nos distanciarmos do tempo para melhor enxergá-lo, podemos passar a vislumbrar no escuro do presente a luz que nos sinalize possíveis caminhos para compreendermos e elucidarmos a problemática da tese.

Mas, de imediato, duas questões surgem quando intentamos compreender a contemporaneidade: o que são esse tempo e o espaço que denominamos como cibercultura? Como é constituída a esfera social cibercultural, o berço dos acontecimentos e histórias efetivas dos sujeitos na atualidade?

A cibercultura, que é a cultura contemporânea mediada pelo digital em rede (Edméa Santos, 2015), pode ser compreendida "como um fenômeno da cultura digital e, portanto, da contemporaneidade" (Adriana Rocha Bruno; João Luiz Peçanha Couto, 2019, p. 104).

Diante disto, podemos inferir que a cibercultura e a cultura digital são noções sinônimas, apontando para a compreensão do espaço e tempo contemporâneos constituído, além das coisas atuais, pelas tecnologias digitais que emergem como sendo infraestruturas do ciberespaço, um "novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também, novo mercado da informação e do conhecimento" (Pierre Lévy, 1999, p. 32). A cibercultura, portanto, torna-se a expressão do surgimento de um novo universal não totalizante, que se diferencia das formas culturais anteriores no sentido de que se constrói sobre a indeterminação de um sentido global e universal totalizável, identitário de realidade (Vieira Neto, 2013).

Neste novo universo não totalizante, não se depende mais da autossuficiência de mensagens universais, textos e metanarrativas e da fixação e independência dos sentidos, significados, significações. Pois os discursos e as narrativas, em função da abertura do canal de informação, resultado da condição da cultura pós-massividade (André Lemos, 2010), estão se constituindo e se estendendo "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).

Assim é que podemos compreender a esfera social cibercultural com o intuito de expressar a diluição da esfera social (pública e privada) contemporânea no ciberespaço e a consequente implicação das ações realizadas no plano virtual, seja de forma "direta com a digitalização da informação" (Lévy, 1999, p. 48), seja de forma indireta, com as redes digitais interativas e as suas formas de comunicação (Ibid., p. 49), atualizando-se no plano de imanência da esfera social cibercultural. Nesse processo, com toda a ordem de imagens e ações realizadas no ciberespaço, como negócios, produções artísticas, protestos, processos de formação, comunicações abertas em redes de comunicação e as narrativas criadas nos canais de informação, como redes telemáticas, redes sociais, internet da coisas, entre outros, se potencializam a inteligência coletiva (Lévy, 1999) do ciberespaço e, em decorrência, promovendo transformações na ordem social da realidade, como partes integrantes do real, porque o virtual é atual no plano de imanência. Assim, podemos entender que a esfera social cibercultural é composta pelo público e o privado diluído no real, no plano de imanência, uma vez que perderam suas fronteiras espaciais e territorialidades.

Contudo, o que podemos observar é que a vida na esfera social cibercultural, neste "novo mercado da informação e do conhecimento" (Lévy, 1999), tem se demonstrado traiçoeira para as os sujeitos. Pois as pessoas vêm, "cada vez mais se assemelhando àquelas pessoas ativas" (Han, 2023, p. 9) às quais lhe "faltam habitualmente a atividade superior, quero dizer a individual, [a contemplativa, e vão rolando] tal como pedra conforme a estupidez da mecânica" (Nietzsche, 2000, p. 191). Ou seja, as pessoas estão, cada vez mais, estabelecendo relações interpessoais e de conhecimentos aligeiradas, não contemplativas, reflexivas e críticas, em nome de um aqui e agora acelerado e de promessas de sucesso em um futuro promissor,

decorrente dos apelos capitalistas e das dinâmicas relacionais e comunicativas, como é comumente constatado nas diversas redes sociais existentes no ciberespaço.

Esses sujeitos, nos mercados e nas redes de comunicação, são ativos por serem funcionários, comerciantes, influencers, eruditos, curadores, conferencistas, "unicórnios", isto é, "representantes de uma espécie, mas não como seres individuais e únicos" (Ibidem). Percebendo a vida somente em termos de trabalho e desempenho, compreendem a "inatividade com um déficit que deve ser corrigido o mais rápido possível" (Han, 2023, p. 9) e, por isso, tornam-se indolentes, irracionais e escravos da lógica de mercado ou de comunicação ou de um modo de existência que privilegia o "ter", lucro, competividade, desempenho, sobre o "ser" emancipado, contemplativo, ético, estético, político e feliz.

Assim, os sujeitos vêm apenas buscando, no avassalador e veloz torvelinho do espaço e tempo contemporâneos, a todo custo, o inebriamento do comércio, comunicação e informação que leva as coisas a desaparecerem imersas no campo do virtual e do não atual. Pois, as "informações, isto é, não-coisas, se interpõem às coisas e as fazem desaparecer completamente" (Han, 2022, p 8).

Diante desta perspectiva da esfera social cibercultural de um mundo hiperqualificado e hiper-racionalizado, como aponta a epígrafe acima, imposto pelo capitalismo e pelas novas dinâmicas relacionais em redes de saberes e comunicação, os sujeitos passaram a viver uma severa condição de assujeitamento e de adoecimento de si mesmos e, no limite os próprios sujeitos, também desaparecem no virtual. Esse tempo, portanto, tem se apresentado não como "um tempo livre, vivo, mas um tempo morto" (Ibid., 2023, p. 11), pois falta ao tempo a "política da inatividade" (Idem), o tempo livre que promove a intensidade da vida, tanto quanto a contemplação e emancipação. Esse tempo livre é justamente o que os gregos denominaram de scholè (σχολή), um tempo deliberado, dedicado a atividades consideradas as mais elevadas para a formação do cidadão. Aqui podemos intervir com o que os gregos compreendiam pela forma-escola, pois

A escola não é a princípio um lugar ou uma função definidos por uma finalidade social exterior. Ela é antes uma forma simbólica, uma norma de separação dos espaços, dos tempos e das ocupações sociais. E escola não significa aprendizagem, mas lazer. A scholè grega, separa dois usos do tempo: o uso daqueles de quem a adstringência do serviço e da produção tira, por definição, o tempo de fazer outra coisa; o uso daqueles que têm tempo, quer dizer, que estão dispensados dos

constrangimentos do trabalho. Entre esses, alguns majoram ainda essa disponibilidade, sacrificando o quanto possível os privilégios e os deveres de sua condição ao puro prazer de aprender. Se a scholè define o modelo de vida dos iguais, esses "escolares" da Academia ou do Liceu, do Pórtico e do Jardim, são os iguais por excelência. (Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral, 2018, p. 671-672).

Ao contrário do que supunham os gregos e depois os romanos, os sujeitos atuais, por estarem cada vez mais imersos na lógica econômica do capitalismo de vigilância, que é a expressão da forma mais virulenta do capitalismo atual, "[...] uma força nefasta comandada por novos imperativos econômicos que desconsideram normas sociais e anulam direitos básicos associados à autonomia individual, e os quais são essenciais para a própria possibilidade de uma sociedade democrática" (Shoshana Zuboff, 2020, p. 23), vêm adoecendo, se auto boicotando e auto anulando enquanto sujeitos emancipados e ávidos à scholè. Pois, impedir que exista esse tempo livre das necessidades, criando um sistema que funciona em moto contínuo, parece ser um dos principais aspectos do avassalador projeto neoliberal do capitalismo de vigilância (Zuboff, 2020) contemporâneo. Nessa perspectiva os sujeitos passam a ser entendidos como produto do poder instrumentário do capitalismo de vigilância, que

Conhece e molda o comportamento humano em prol das finalidades de terceiros [...] [fazendo] valer sua vontade através do meio automatizado de uma arquitetura computacional cada vez mais ubíqua composta de dispositivos, coisas e espaços 'inteligentes' conectados em rede. (Ibid., p. 19).

Adoecidos, também se tornaram os sujeitos por estarem sendo submetidos pela lógica de positividade (Han, 2017), presente nas relações sociais atuais, o que faz emergir o adoecimento dos sujeitos em função do desaparecimento da dialética da negatividade e "o desaparecimento da alteridade [significando] que vivemos numa época pobre de negatividades" (Han, 2017, p. 14). Este fato tem tornado os sujeitos pobres de posicionamentos críticos, reflexões aprofundadas, de ações criativas e, sobretudo, ações éticas, estéticas e políticas que fomentem novas possibilidades de ser e estar na esfera social cibercultural. Podemos entender que os sujeitos estão vivenciando um estado patológico severo pelo resultado de um exagero de positividade, pois "[...] os adoecimentos neuronais do século XXI seguem, por seu

turno, sua dialética, não a dialética da negatividade, mas a da positividade (Ibid., p. 14).

Soma-se a isso, que a sociedade disciplinar, que ainda está presente em grande medida nas instituições disciplinares com seus artifícios de confinamento e modulação dos corpos, inclusive como a escola, foram substituídas pela sociedade de controle, que é "uma modulação, como moldagem autodeformante que mudasse continuamente a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro" (Deleuze, 1992, 221). Nessa perspectiva, a sociedade de controle "tem por poder modular, cristalizar, uma determinada subjetividade desejada na memória, no cérebro das pessoas" (João Francisco Cassino, 2018, p. 15). Ou seja, se na sociedade disciplinar o objetivo é o de moldar os corpos, por meio da constituição de hábitos corporais, na sociedade de controle, modulam-se os cérebros, por meio da constituição de hábitos na memória mental. Assim, podemos entender que o comportamento da maioria de nós está sendo, por exemplo, controlado por meio dos sistemas de câmeras institucionais ou nas redes sociais.

Por uma necessidade quase que atávica de estar "presente nas câmeras", de estar e ter a melhor e mais curtida selfie, de estar em todos os lugares ao mesmo tempo e em busca de sucumbir as distâncias e profundidades das redes sociais, os sujeitos, em muitos casos, cometem erros absurdos e ou se perdem de si mesmos. Não é à toa que na maioria dos lugares que visitamos, basta olharmos para o lado para flagrar a imagem e a frase irônica e famigerada: "sorria, você está sendo filmado".

Destarte, os sujeitos, vivendo afeitos às dinâmicas competitivas, arroubos financeiros e relações repentinas em redes sociais virtuais, estão adoecendo e se esquecendo de sua condição original: a de rememorar e experimentar os acontecimentos vividos no passado que sustentam a profundidade do presente, como acontecimento, história efetiva e as prospecções do futuro, mesmo diante das inesgotáveis possibilidades de memorização por meio de arquivamentos de dados, promovidos pela virtualização e digitalização da cultura (Vieira Neto, 2021, p. 5). Tampouco, ecoou novamente de forma perene os princípios da scholè, da inatividade e da contemplatividade e a relação e contato com a natureza, próprios de movimentos culturais ancestrais, que poderiam, facilmente, encaminhar os sujeitos para veredas mais reflexivas, críticas, éticas, estéticas, políticas e, consequentemente, felizes.

Neste espaço e tempo de transformações permanentes e avassaladoras os sujeitos têm se tornado, portanto, escravos de si mesmos e têm perdido sua condição primeira de "ser humano", em função de pressões competitivas e comportamentais universalizantes que buscam resultados puramente financeiros, comunicacionais e informacionais, em detrimento das relações humanas consigo mesmo e com os outros e com os saberes acumulados que constituem as histórias efetivas, os valores e os princípios, significativamente, humanos.

Entendemos que esse processo é o resultado de um projeto político e econômico neoliberal que tem por finalidade promover a ruptura do sujeito com o seu passado, fazendo-o irromper no presente, como uma perspectiva puramente prática e econômica. Esse fenômeno faz com que o sujeito se esqueça de sua condição atávica, em favor de uma falsa constituição de sujeito: a de um sujeito que não consegue entender que sua constituição se dá pelo processo, no devir, do sujeito virtual, que torna-se atual e por isso torna-se real, atualizando-se em um sujeito emancipado que se compreende como parte integrante de um plano de imanência, de acontecimentos, de histórias efetivas e não como resultado de relações constitutivas de um passado que implica no presente e em possibilidades de futuros, mas de um presente-futuro que se transfigura em uma ilusão narrativa, somente virtual e inatual.

Perde-se, nesse processo, a noção de força e luta entre passado, presente e futuro, vislumbrando-se, apenas, um presente-futuro constituído por narrativas e temporalidades de arremedos de sujeitos, sujeitos fugidios, ativos e afeitos a fatos e narrativas históricas aligeiradas, de um presente que

Se esfacela nas suas narrativas que, se atualizando sem cessar, [produz] uma espécie de ultra-atualidade, [em que] o tempo linear [da comunicação] parece ter sido substituído pelo tempo espiralado que demarca o presente-futuro como moto contínuo. (Barbosa, 2019, p. 33).

Nesse processo, "o tempo ecológico da natureza, o tempo das deliberações da democracia e o tempo dos corpos e das mentes se encontram assim dessincronizados do tempo das comunicações" (Chartier, 2019, p. 10).

Por isso, a importância e a justificativa deste movimento que estamos fazendo de provocação e da crítica sobre a nossa subjetividade, a fim de compreendermos quem realmente somos nós, como resultados de acontecimentos e histórias efetivas

e não apenas o resultados de narrativas históricas presentes, reflexos de ultrarealidades<sup>9</sup>.

Mais do que compreender os reflexos de um presente-futuro fugidio, que usualmente é denominado como história "[...] é apenas uma derivação, uma tematização objetificante da história vivida" (Heidegger, 2015, p. 463), queremos entender como podemos nos constituir, enquanto sujeitos que reconhecendo seu passado se constitui no presente e vislumbra possibilidades de um futuro, resultado de uma história efetiva "enquanto possibilidade existencial da presença, [que] deve ser compreendida a partir de sua historicidade" (Ibid., p. 462). A historicidade, portanto, revela a temporalidade originária da presença, que possibilita a apropriação criativa do passado, em oposição à reconstituição objetiva realizada pela história.

Apontamos, portanto, até este momento, fatores que vêm produzindo mudanças na perspectiva ontológica nos sujeitos, tanto do ponto de vista de sua condição de "ser", como do ponto de vista de sua condição de "estar" no mundo, na história efetiva.

São esses fatores que nos auxiliarão a entender como se constituem os sujeitos na esfera social cibercultural, um movimento que nos levará a produzir o movimento de busca e compreensão da ontologia do presente do ser docente que se constitui em meio aos processos ciberformativos nas docências universitárias contemporâneas.

## 2.4 QUEM QUEREMOS NOS TORNAR QUANDO CONHECEMOS, CUIDAMOS E DIZEMOS DE SI?

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.

Hannah Arendt

noções nos auxiliarão na explicação da problemática da tese no capítulo 4.

-

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> - Há aqui uma inevitável comparação em relação às noções de história narrativa e história efetiva com as noções presentes na obra *Ser e Tempo*, de Martin Heidegger (2015), em que o autor distingue história (*historie*) e historicidade (*geschichte*). Para Hiedegger, a história é designada como ciência objetiva, centrada na cronologia e na factualidade do passado. Já a historicidade refere-se à história enquanto experiência vivida, constitutiva do ser-no-mundo, como presença, temporalidade. Essas

Na maioria das vezes, procuramos viver uma vida equilibrada, repleta de condições favoráveis e situações confortáveis que não provoquem desestabilizações e, sobretudo, que sejam momentos monumentais e duradouros. Ou seja, procuramos, sempre, estar o mais distante possível do caos, achando que as condições de ordenamento da vida, como, por exemplo, os princípios e certezas da filosofia, as verdades das ciências ou os valores éticos e morais serão sempre estáveis, perenes, verdadeiros, acolhedores, e expressem o aconchego de uma vida correta e confortável. Mas, como já poetou Carlos Drummond de Andrade, as certezas podem se tornar incertas:

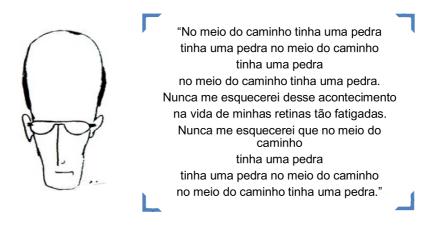


Figura 1- Caricatura e poesia de Carlos Drummond de Andrade

Existem momentos em nossa vida que, por mais estáveis e duráveis que possam parecer ser, sempre haverá uma pedra no meio do caminho, e nem sempre conseguimos explicar o porquê e o como de a pedra estar no meio do nosso caminho.

Em 2012, durante meu estágio de docência no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, vivenciei um episódio marcante ao ministrar a disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para o curso de Pedagogia. No decorrer de uma aula, uma estudante levantou-se abruptamente, declarou não gostar de tecnologia nem da disciplina e, em seguida, deixou a sala sem retornar às atividades posteriores.

O episódio gerou inicialmente sentimentos de insegurança quanto à minha mediação docente. No entanto, em diálogo com os demais estudantes, constatei que a turma estava satisfeita com a proposta, os conteúdos e a dinâmica das aulas. Apesar

disso, a ausência definitiva da estudante permaneceu sem explicação, resultando em sua reprovação ao final do semestre.

Esse acontecimento, embora isolado, evidenciou a complexidade das mediações pedagógicas nas docências universitárias e a necessidade de se considerar dimensões subjetivas e singulares dos estudantes, muitas vezes invisíveis nos processos de docências.

Mas, por que rememorar um acontecimento que, à primeira vista, não foi positivo ou exemplar? Em geral, buscamos no passado lembranças agradáveis, estáveis e memoráveis, capazes de nos confortar e de reafirmar uma narrativa de felicidade. No entanto, a vida não se constitui apenas de experiências prazerosas: também os fatos difíceis, incômodos ou dolorosos integram nossa memória e colaboram na constituição de quem somos.

Esses momentos nos convocam à reflexão crítica, levando-nos a problematizar o real e a interrogar nossa própria identidade: quem somos, como pensamos e o que fazemos no mundo? Se as boas lembranças oferecem estabilidade, as experiências negativas igualmente nos desafiam e nos transformam, exigindo atualização de nossa forma de ser e agir. Assim, memória e passado - sejam de ordem positiva ou negativa - não apenas registram o vivido, mas constituem dimensões fundamentais na construção da realidade e da subjetividade dos sujeitos.

É necessário olhar para o passado, seja ele bom ou ruim, promotor de estabilidades ou instabilidades em nossas vidas, e percebermos que "[...] somente com a força de utilizar o passado para a vida e fazer do ocorrido novamente história, o homem se tornou homem" (Nietzsche, 2017, p. 39). Seja por meio de vivências/experiências memoráveis, ou seja, por meio daquelas vivências/experiências particulares que demarcam as nossas principais crises existenciais. Pois os fatos que decorrem dessas experiências e temporalidades são o resultado de proveniências (Herkunft) do corpo que "traz consigo, em sua vida e em sua morte, em sua força e em sua fraqueza, a sansão de todo erro e de toda verdade como ele traz consigo, também, e inversamente sua origem" (Foucault, 1979, 22), por ser o resultado de sua história efetiva inserida em um devir, "um conjunto de acontecimentos e influências que atravessa passado, presente e futuro" (Heidegger, 2015, 470).

Olhar para o passado envolve um movimento "[...] de fazer da história um uso que a liberte para sempre do modelo, ao mesmo tempo, metafísico e antropológico da memória, [fazendo] da história uma contramemória e de desdobrar consequentemente toda uma outra forma do tempo" (Foucault, 1979, p. 33)10, presente e que, por consequência do conhecimento de si (gnothi seauton –  $\gamma \nu \omega \theta i \sigma \epsilon \alpha u \tau \delta v$ )<sup>11</sup>, do cuidado de si (epimeleia heautou – ἐπιμέλεια ἑαυτοῦ) e da parresía (parrhesia - παρρησία), implicarão nas nossas ações e tomadas de decisões, o que poderá transformar as condições de sustentação e realização do futuro, por meio de uma nova estética da existência.

Ora, fazer da história uma contramemória, supõe uma nova estética da

existência em que o conhecimento de si e o cuidado de si12 – que é a extensão. no

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> - Na passagem mencionada, da *Microfísica do Poder*, Foucault propõe libertar a história da função tradicional de conservação da memória - memória esta entendida como um repositório de verdades fixas, identidades estáveis e continuidade linear (Foucault, 1979). Tal modelo de história, segundo ele, está enraizado em uma perspectiva metafísica (que busca essências e fundamentos últimos) e antropológica (que faz do homem um sujeito soberano e universal da história). Foucault defende uma contramemória - não como uma simples negação da memória, mas como uma forma de história que interrompe os fluxos contínuos, que desnaturaliza os discursos dominantes e que resiste ao poder. Essa crítica encontra eco em O Nascimento da Tragédia, de Nietzsche, que opõe o espírito apolíneo (ligado à racionalidade, à forma e à medida - traços que Platão herdaria e radicalizaria) ao espírito dionisíaco (associado ao excesso, ao caos, ao esquecimento criador). Nietzsche já anunciava ali a insuficiência da razão socrática como força vital, vendo em Sócrates e Platão, os grandes moralistas, anunciam o início da decadência da cultura trágica grega e a imposição de uma lógica racionalista e idealista que rompia com a vitalidade do dionisíaco e seria deflagrada a todos por meio da moral do cristianismo, e martela: "A moral não seria uma 'vontade de negação da vida', um instinto secreto de aniquilamento, um princípio de decadência, apequenamento, difamação, um começo do fim? E, em consequência, o perigo dos perigos? (Nietzsche, 1992, p. 20). Foucault retoma esse gesto nietzschiano de genealogia - que aparece mais claramente em A genealogia da moral (Nietzsche, 1998) - e o aprofunda, ao tratar a história não mais como uma busca de origem pura, mas como uma prática crítica de descontinuidade, de confronto com os regimes de verdade. Em ambos os casos, há uma recusa do modelo platônico de conhecimento como reminiscência e da história como recuperação de uma essência perdida.

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> - Como sabemos, Sócrates (399-470 a.C.) leu a frase "conhece-te a ti mesmo" (γνωθι σεαυτον) em Delfos, no pronaos (pátio) do templo de Apolo, tornando-a um princípio a ser buscado com a filosofia. Ao refletir sobre esse princípio, Foucault procurou mostrar que "mesmo durante o período de maior expressão do conhece-te a ti mesmo, a filosofia socrática, no período clássico, o cuidado de si era parte integrante, necessária e indissociável do conhece-te a ti mesmo, que não deixava de ser uma forma de exercício espiritual" (Silvio Gallo, 2019, 9).

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> - Foucault trata pela primeira vez da noção de cuidado de si no terceiro volume da História da Sexualidade (1985), não realizando uma análise conceitual, mas tendo um olhar voltado para as práticas e técnicas de ação sobre si mesmo que se desenvolveram em torno desse princípio, compreendendo como na antiguidade greco-romana, expressas por meio dos enunciados nos textos daquele período, e nos primeiros séculos de nossa era, a sexualidade era vivida. Contudo, como aponta Silvio Gallo (2019), "para conhecer um pouco melhor seu trabalho investigativo sobre o tema, seria necessário esperar uma década: em 1994, com o lançamento dos Dits et écrits, foi feita uma compilação de artigos e entrevistas de Foucault ao longo de sua carreira. Alguns textos de seminários e algumas entrevistas entre 1980 e 1984 aportaram novos elementos para compreender seu trabalho em torno das técnicas de si, das artes da existência, tendo como centralidade o cuidado de si. Desse conjunto de textos, destaco: A escrita de si; O uso dos prazeres e as técnicas de si (1983); Política e

plano da ética, do não querer ser governado, do buscar governar-se a si mesmo – é a única possibilidade que temos de fuga da concepção de decadência da moral, da concepção de verdade e história identitária e, sobretudo, repressora da multiplicidade, da diferença e da potência do esquecimento como força ativa do tornar-se o que se é. Pois, inaugurada essa nova estética da existência, surge

uma maneira de viver cujo valor moral não está em sua conformidade a um código de comportamento nem em um trabalho de purificação, mas depende de certas formas, ou melhor, certos princípios formais gerais no uso dos prazeres, na distribuição que deles se faz, nos limites que se observa, na hierarquia que se respeita. [...] uma existência temperante, cuja medida, fundamentada na verdade [dita], é ao mesmo tempo respeito de uma estrutura ontológica e perfil de uma beleza visível [...]. (Foucault, 1984, p. 82-83)

Ora, como aponta a epígrafe acima, foram os gregos e, tempos depois, por assimilação, os romanos, os primeiros a entenderem as noções do conhecimento de si, do cuidado de si como sendo "a obrigação para todo indivíduo de se preocupar consigo mesmo, imediatamente ligada, como sua condição, ao conhecimento de si, [pois] ninguém pode cuidar de si sem se conhecer" (Ibid., 2010, p. 43) e consequentemente, conhecendo-se poderia dizer a verdade a todos. Ou seja, o cuidar de si é "a tarefa de se examinar, controlar-se, de se pôr a prova, e que se reproduz em várias nuances como a *parrésia*, os modos de subjetivação" (Adna Ferreira; Fernanda Mota, 2018, p. 22) dos sujeitos. Assim,

Pode-se caracterizar brevemente essa "cultura de si" pelo fato de que a arte da existência – a *technetoubiou*, sob as suas diferentes formas – nela se encontra dominada pelo princípio segundo o qual é preciso "ter cuidados consigo"; é esse princípio do cuidado de si que fundamenta a sua necessidade, comanda o seu desenvolvimento e organiza a sua prática. (Foucault, 1985, p. 49).

O conhecimento de si, o cuidado de si, é um processo de se preocupar consigo mesmo, inquietar-se consigo mesmo. Ou seja, "uma atividade do espírito, uma disposição psíquica, do que uma ação física de cuidar do corpo [...]" (Sílvio Gallo, 2019, p. 6). Pois é uma inquietude que se desdobra como ação e é considerada no

ética: uma entrevista; A ética do cuidado de si como prática de liberdade; Uma estética da existência; Sobre a genealogia da ética: um resumo sobre um trabalho em curso (1984); bem como algumas publicações póstumas: As técnicas de si; A tecnologia política dos indivíduos (1988)", (p.7).

mundo greco-romano como "o centro de uma arte da existência, uma forma de viver e conviver com os outros" (Ibidem), preparando os sujeitos socialmente, pedagogicamente e politicamente para o governo de si e dos outros. Desse modo,

Essa ideia de cuidado de si, [...] é ligada intimamente e indissoluvelmente ao cuidado dos outros e ao conhecimento de si. As duas dimensões, da *epimeleia heautou* e do *gnôthi seauton*, do cuidado e do conhecimento de si, são as duas vertentes indissociáveis de uma prática filosófica capaz de transformar o sujeito e de preparálo ao governo de si e dos outros, incluindo assim na prática do filósofo elementos pedagógicos, políticos e sociais. (Aimberê Quintiliano, 2012, p. 383).

Nesse sentido o que os gregos e romanos entenderam é que o cuidado de si implica, pois, um trabalho de si sobre si mesmo, sendo preciso "estar inquieto consigo mesmo, atento ao que se passa consigo, para que se possa agir, transformar-se" (Gallo, 2019, p. 7).

O conhecimento de si e o cuidado de si são, portanto, um exercício de pensar e entender a si mesmo que é realizado por meio de uma conversão a si mesmo. Isso quer dizer, mudar o foco do mundo exterior para o nosso interior, sem que com isso deixemos de estar atentos ao mundo que nos circunda.

Nesse sentido, esse é um processo de grande importância para nós, sujeitos hodiernos, por ser esse o caminho para a ação de subjetivação, para o tornar-se o que se é. Esse processo, portanto, é "um trabalho do sujeito sobre si mesmo, constituindo-se a si mesmo a partir das determinações nas quais vive e age [implicando], pois, numa ética, aqui compreendida como o processo de constituição de si mesmo, de ação sobre si mesmo" (Ibidem). Pois essa relação consigo mesmo,

[...] Que constitui o termo da conversão e o objetivo final de todas as práticas de si, diz respeito ainda a uma ética do domínio [...] através dessa forma, antes de mais nada política e jurídica, a relação consigo é também definida como uma relação concreta que permite gozar de si como que de uma coisa que ao mesmo tempo se mantém em posse e sob as vistas [...]. E a experiência de si que se forma nessa posse não é simplesmente a de uma força dominada, ou de uma soberania exercida sobre uma força prestes a se revoltar; é a de um prazer que se tem consigo mesmo. Alguém que conseguiu, finalmente, acesso a si próprio e, para si, um objeto de prazer. (Foucault, 1985, p. 70).

Esse movimento realizado pelos gregos e romanos, esse trabalho de si sobre si mesmo, conhecendo a si e cuidando de si, subjetivando-se, é perceptível quando assume para si o princípio de parrésia, de um dizer livre na esfera pública.

Etimologicamente, parrésia é uma palavra grega composta por "pan" (tudo) e "rhema" (o que é dito) e significa literalmente "'dizer a verdade', falar livremente, 'tudo dizer'" (Jorge Alberto da Costa Rocha, 2014, p. 244).

A parrésia, portanto, pode ser definida, como "um discurso franco, amigável, que implica ao mesmo tempo uma 'abertura do coração' e uma 'ética da palavra', um discurso verdadeiro do sujeito, com caráter moral e político, que determina certa visão da relação às virtudes e à sociedade" (Quintiliano, 2012, p. 385).

Sendo considerada pelos gregos uma virtude, especialmente em contextos democráticos onde a liberdade de expressão era valorizada, a parresía não era apenas a liberdade de falar, mas também a responsabilidade de falar a verdade, mesmo diante de possíveis consequências negativas. Por isso, a parrésia pode ser compreendida como liberdade de expressão, franqueza, coragem ao falar, ou falar a verdade sem medo, abertamente e com sinceridade, muitas vezes em situações onde há risco ou oposição. Neste sentido, esse posicionamento de coragem de dizer a verdade sem medo é que podemos chamar de "'constituição do sujeito' como estruturação de uma personalidade capaz de se posicionar, de ter voz no âmbito da sociedade em qual vive e da qual participa, mesmo arriscando-se à incompreensão ou à repressão" (Quintiliano, 2012, p. 385).

Contudo, controlar-se e colocar-se à prova, ou seja, o conhecer, o falar, o dizer verdadeiro de si mesmo, como expresso nos textos gregos, envolve pelo menos duas dimensões:

Primeiro porque a parresía não é a liberdade de palavra, a liberdade de falar facultada a qualquer um. De fato, a parresía aparece como ligada a uma organização, se não exatamente legislativa, pelo menos instituída, consuetudinária, do direito de palavra e dos privilégios do direito de palavra. Segundo, [...] que a parresía não era tampouco simplesmente a licença de dizer tudo, mas, por um lado, uma obrigação de dizer a verdade e, por outro lado, uma obrigação acompanhada do perigo que comporta dizer a verdade. (Foucault, 2010, p. 271)

O conhecimento de si e o cuidado de si, que emergem por meio da palavra, do enunciado que diz de si mesmo, a parrésia grega que é a "coragem de verdade, a

coragem de dizer a verdade" (Ibid, 2011, p. 73), funda "a democracia e é a democracia que é o lugar da parresía" (Foucault, 2010, p 272).

Na própria cultura grega antiga, deflagrou-se uma crise da parrésia que pode ter suscitado de forma vigorosa uma certa forma de estética da existência que se consolidou como na crise da própria democracia grega. A parrésia, a forma de dizer a verdade livremente e do dizer tudo sobre si mesmo, transformou-se, uma vez que,

Se o dizer verdadeiro esteve atrelado, primeiro, a um dizer profético, vindo do oráculo; depois, àquilo que vinha de algum sábio e, por fim, a conhecimentos técnicos transmitidos por quem assim os entendia, uma quarta modalidade antiga de parresía surge como a tomada da palavra pública ordenada à exigência de verdade que, de um lado, exprime a convicção pessoal daquele que a mantém e, de outro, gera para ele um risco, o perigo de uma reação violenta (Rocha, 2014, p. 244).

E esse movimento de crise do conhecimento de si e cuidado de si não cessou e, depois de ter sido tão vigoroso na antiguidade clássica e no mundo helênico, mostrando "que uma ética na relação de si consigo mesmo foi produzida pelos gregos e constituiu-se em importante processo de subjetivação, de constituição dos sujeitos" (Gallo, 2019, p. 8), foi suplantado por um equívoco imenso transformando a cultura de si em uma ética da austeridade, com a "[...] ideia de que a austeridade para consigo mesmo [...]" (Ibidem) era a única possibilidade de ser dos sujeitos, que se subjugou na cultura ocidental forjada pelo cristianismo. Nesse processo, promoveu a reorientação de "um conjunto de técnicas de ação sobre si mesmo para o objetivo último da salvação da alma. Eis a grande transformação que [o cristianismo] operou e que segue impactando o mundo moderno" (Ibid., p. 8-9), atingindo, inclusive, o espaço e tempo atuais.

Diante do exposto, nos interessa entender os princípios da cultura de si para nos entendermos como sujeitos que vivem nesta realidade eivada de informações sobre os seres humanos, suas conquistas e feitos.

Mas, algumas provocações são necessárias para problematizarmos a questão: o que temos mais a conhecer sobre nós mesmos? Por que precisamos conhecer e cuidar de nós mesmos se nossos campos de luta e conquista, para a grande maioria, se dão no virtual e não no campo da política e do social? O que dizer e enunciar se tantas coisas são ditas ao sabor das redes de comunicação? Qual a importância da educação para o conhecimento de si e cuidado de si e as nossas possibilidades de

tornar-se o que se é? Enfim, por que seria importante, para nós, o conhecer e cuidar de si, em tempos de cibercultura?

Podemos inferir que o processo de nos conhecermos, buscando entender quem somos e quem poderemos ser, diante dos momentos bons ou ruins que a vida nos proporciona é um processo significativo de subjetivação, que acontece de forma singular, pois cada um de nós é um ser distinto, com vivências peculiares e experiências particulares, que somos afetados por temporalidades e historicidades específicas e que temos conhecimentos e cuidados de si, distintos, que nos constituem como sujeitos no mundo contemporâneo. Logo, a subjetivação é o

modo como o homem se relaciona com um mundo (saber, poder), e através dessas relações o ser humano internaliza as experiências vividas e molda-se a si próprio, criando um estilo de vida para si. Essa relação [são] "dobras e desdobras", pois [...] apenas a força do ser humano não é suficiente para que este construa uma arte de viver, e é necessário que haja a inserção de outras forças, que se manifestam na natureza, e nos outros indivíduos. (Ferreira; Mota, 2018, p. 22).

Dito isto, voltemos ao episódio ocorrido em 2012, que embora marcado por perplexidade e desconforto, levou-me a um exercício de autorreflexão e de rememoração crítica de minha trajetória como sujeito e docente. Ao revisitar minhas práticas e atitudes, compreendi que havia agido de modo coerente e responsável diante da situação, buscando resolver o impasse da melhor forma possível.

Paralelamente, o acontecimento suscitou a tentativa de compreender a estudante: que memórias, valores e experiências poderiam ter moldado sua subjetividade a ponto de rejeitar o conhecimento em TIC e a possibilidade de ressignificação pedagógica? A única expressão que emergiu foi a da recusa - uma voz de repúdio e de má consciência, sem espaço para o diálogo franco ou para a parresía.

Embora seja possível reconhecer falhas pontuais em minha mediação, estas não justificariam a ruptura radical vivida pela estudante.

Resta, portanto, a indagação central: o que podemos aprender quando nos deparamos com situações tão estranhas, provocadoras e caóticas, que escapam às explicações convencionais e nos convocam a repensar a nós mesmos, a docência e a formação?

Como nos disse Carlos Drummond de Andrade, "nunca me esquecerei desse acontecimento", e essa foi uma experiência marcante de formação docente, de conhecimento de si e cuidado de si, que marcaria a experiência e as ações que forjariam certa estética de existência do meu ser docente.

Os erros, mesmo que não os tenha cometido nesse episódio, as situações desordenadoras, caóticas – mesmo quando boas ou ruins –, são marcas de contramemórias e de forças contraditórias que nos impulsionam para veredas do saber e do cuidado de si mesmo.

A contramemória "[...], é a correia de transmissão do espírito entre o passado e o presente, a imaginação criadora é a ponte capaz de nos conduzir ao futuro – o impulso capaz de tornar nossa herança legado, como 'tocha olímpica' às gerações futuras" (Eduardo Giannetti da Fonseca, 2022, SP).

Sabemos que somos constituídos por nossos sonhos, nossas ações, nossas relações com o outro, com o mundo, mas, também, por nossas memórias e, sobretudo, contramemórias, e, também, episodicamente, por memórias que os outros guardam de nós e que são pontes para a nossa efetivação no devir.

Agora, vamos a mais uma provocação: você já pensou sobre o que a/o constitui como sujeito, como uma pessoa que vive em determinado lugar na sociedade, como uma pessoa que age e realiza diversas coisas, como um eu que se relaciona com os outros "eus" no mundo? Você já se pensou como um sujeito histórico que se engaja e é presença no mundo?<sup>13</sup>

Fazermos tais perguntas a nós mesmos é o modo mais fácil de nos conhecermos e começarmos a praticar o conhecimento de si e o cuidado de si. Pois essa é a primeira atitude filosófica do ente que é presença no mundo, "esse ente que cada um de nós mesmos sempre é e que, entre outras coisas, possui em seu ser a possibilidade de questionar" (Heidegger, 2015, p. 42-43) e que lembremos, foi inaugurada na Grécia Clássica, percorrendo o mundo romano, chegando até nós, com o "conhece-te a ti mesmo" (gnothi seauton - yv'uθι σεαυτόν) socrático.

\_

¹³ - O termo Dasein, traduzido em edição brasileira como "presença", é o conceito central da analítica existencial de Martin Heidegger em Ser e Tempo (Heidegger, 2015). Com ele, Heidegger não se refere simplesmente ao "homem" como um ente qualquer, mas a um modo de ser peculiar: aquele ente que compreende o ser — ou seja, o ente para o qual o ser é uma questão. A "presença" é caracterizada por seu modo próprio de ser, que Heidegger chama de existência (Existenz), isto é, um ser que está sempre projetado a possibilidades e que se compreende em seu próprio ser. A existência não é uma simples soma de propriedades, mas o modo de ser de um ente que se relaciona consigo mesmo e com o mundo. No capítulo 4 essa noção será mais bem explorada e discutida.

Entender como tornar-se o que se é, pode desvelar o que somos, de quem somos, o que nos tornamos, e se agiremos como um "animal político" (zóo politikó - ζῷον πολιτικόν), o animal que vive na polis, na cidade, que conhece e cuida de si, que quer dizer em sociedade (Aristóteles, 1998) e que age ética, estética e politicamente produzindo acontecimentos de uma historicidade na história efetiva.

Tal processo está implicado ao **objetivo desta tese**, que aqui é resgatado: o que constitui o ser docente em meio aos processos de ciberformação<sup>14</sup> nas docências universitárias contemporâneas?

Neste caminhar investigativo, há duas possibilidades de realizarmos esse processo de conhecimento de si e cuidado de si: uma mais solipsista, e bem própria dos filósofos em que o sujeito se pergunta a si, cuida de si e produz por si mesmo as respostas sobre sua existência, dizendo livremente sobre si; outra, por meio da alteridade, do encontro com outro, da dialogicidade, de conversações em que o sujeito é inquirido por si mesmo e pelo outro em relação, promovendo, por um lado, o cuidado de si ao se permitir o encontro com as contramemórias, as forças contraditórias de pensamentos livres e verdadeiras, por outro, um expressar, um dizer, também, livre, verdadeiro, de coisas ditas, enunciadas, afirmando e repensando a sua estética da existência que se realiza em acontecimentos de uma história efetiva.

A proposta metodológica desta investigação filosófico-científica é pautada no processo de conhecimento de si e cuidado de si, por meio da metodologia da conversa, escutando vozes, coisas ditas, os enunciados de acontecimentos das histórias efetivas, expressas por professoras e professores de docências universitárias.

Assim, a metodologia da conversa é entendida na proposição do próximo item da tese.

\_

<sup>-</sup> Ciberformação é um neologismo inédito, como foi confirmado com os resultados da pesquisa bibliográfica, criado pelo autor desta pesquisa, por meio da soma dos étimos ciber/técnica e formação. A ciberformação pode ser compreendida como processos políticos pedagógicos, que, por serem realizados por meio de ações, em ambiências e docências formativas abertas e dialógicas, presenciais ou on lines, que sendo analíticas, críticas e reflexivas do fazer pedagógico e do uso de recursos digitais na educação, promovam a atualização do virtual em aprendizagem real, proporcionando a potencialização dos processos subjetivação e emancipação do ser docente e os sujeitos. É a formação que abarca a complexidade do espaço e tempo cibercultural e das técnicas decorrentes desse fenômeno, associada aos princípios filosóficos da "conhecimento de si" e "cuidado de si", do "dizer de si" e do "tornar-se o que se é" que são os princípios fundamentais do sentido da formação humana na educação, promotores da autonomia dos sujeitos para a ação ética, estética e política na esfera social cibercultural.

## 2.4.1 Como o conhecimento de si e cuidado de si e a parrésia, o dizer livremente de si, atualiza o virtual, tornando-se o que se é?

Vivo de meu próprio crédito; seria um mero preconceito, que eu não viva? [...] 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! Friederich Wilhelm Nietzsche

Este é um ensaio da pesquisa em que propusemos buscar entender, por meio da metodologia da conversa, como o conhecimento de si e cuidado de si e a parresía, o dizer livremente de si, podem atualizar o virtual no tornar-se o que se é.

Antes de iniciarmos o ensaio precisamos ter em mente que para inferirmos, por meio das coisas ditas, dos enunciados, os dados que apontem as contramemórias e forças contraditórias dos acontecimentos que nos constituem como sujeitos emancipados, temos que nos focar em 2 (dois) princípios: em primeiro lugar, ter mente que, para a consolidação da comunicação em uma conversa é necessário interlocutores; e, em segundo lugar, temos que ter em conta que a conversa só acontecerá se estivermos abertos ao outro e à possibilidade de pensarmos criticamente juntos, com o outro, sobre as vivências, experiências, proveniências, acontecimentos e ações éticas, estéticas e políticas dos interlocutores. Pois, conversar,

Representa muito mais do que apenas usar um procedimento diferenciado de pesquisa, [pois] as conversas expressam tentativas de aproximação e de mobilização das relações vividas por esses sujeitos [...], na medida em que apostamos na atitude política do pensar com eles e não para e sobre eles. (Carlos Eduardo Ferraço; Nilda Alves apud Tiago Ribeiro; Rafael de Souza; Carmen Sanches Sampaio, 2018, p. 52)

Assim, o que procuramos em uma conversa com os outros se materializa em enunciações que permitam a produção de sentidos, significados e significações das contramemórias e forças contraditórias dos acontecimentos resultantes das negociações e tessituras das redes dialógicas, na conversa (Ferraço; Alves, apud Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018).

A conversa é muito difícil de se explicar, porque, por meio dela, questões são fabricadas e emergem no ato do dialogar como se tivessem vida própria, por serem imprevisíveis (Deleuze; Parnet, 1998). As conversas não são dadas, inquestionáveis e encerradas como se saiba o que vai ser respondido sobre alguma questão. É a potencialização e desdobramento dos sentidos, significados e significações das contramemórias: "[...] uma conversa poderia ser isso. Simplesmente o traçado [dos] devires [que] são geografias, são orientações, direções, entradas e saídas. [...]. Os devires são o mais imperceptível, são atos que só podem estar contidos em uma vida e expressos em um estilo." (Ibid., 1998, p. 02 e 03).

As conversas "não são sistemas de representação e/ou de interpretação dos fatos ocorridos-vividos, mas [são] como intensidades, multiplicidades, acasos e experimentações, que nos movimentam e nos arrancam de nossas supostas estabilidades-verdades" (Ferraço; Alves, apud Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018, p. 58).

Quando o eu e o outro se permitem conversar, em uma condição de troca, compartilhamento e desdobramento dos sentidos, significados e significações, as contramemórias e forças contraditórias dos acontecimentos, a conversa em si acontece, estabelecendo-se a potência de suspendermos e colocarmos sob suspeita as memórias, os "clichês-opiniões-verdades, empurrando-nos para os limites de nossas crenças-valores, ao nos forçar pensar com outras referências os acontecimentos vividos nos cotidianos de nossas vidas" (Ferraço; Alves, apud Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018, p. 58).

No acontecer de uma conversa, vive-se momentos incríveis do conhecimento de si e cuidado de si, que, sempre, insurgem em meio às linhas de multiplicidades que nos compõe e, como expresso na epígrafe acima, nos fazem enunciar e dizer livremente e bem alto a quem quiser ouvir: "ouçam-me! Pois eu sou tal e tal. Sobretudo não me confundam!" (Nietzsche, 1995, p. 17). Pois,

[...] As pessoas são compostas de linhas bastante diversas, e que elas não sabem, necessariamente, sobre qual linha delas mesmas elas estão, nem onde fazer passar a linha que estão traçando: em suma, há toda uma geografia nas pessoas, com linhas duras, linhas flexíveis, linhas de fuga etc. (Deleuze; Parnet, 1998, p 9).

Portanto, a conversa é um exercício de conhecimento de si e cuidados de si que emerge em meio à negociações dialógicas do eu com o outro no devir dos

acontecimentos, insurgidos pelo meio, pelo entre, como em um rizoma<sup>15</sup>. Pois em uma conversa "só há intermezzo, intermezzi, como focos de criação" (Ibid, p. 23).

Assim, do mesmo modo que conversamos com 29 (vinte e nove) participantes da pesquisa, que denominamos na conversa como Informante Qualificada (IQ), eu me submeti ao escrutínio da investigação de campo e, com o auxílio de uma docente amiga e querida<sup>16</sup>, que denominamos na conversa como Informante Qualificada Entrevistadora (IQE), e, assim, eu também me tornei um participante da pesquisa, que denominamos de Informante Qualificado Pesquisador (IQP)<sup>17</sup>.

A IQE conversou comigo a partir do mesmo instrumento de pesquisa utilizado com os demais IQ, sendo possível experienciarmos o instrumento da pesquisa.

Para que pudéssemos atender às demandas metodológicas da pesquisa, a conversa entre a IQE e o IQP, será dividida em duas partes: a primeira, apresentada nesse ensaio inicial, em que são narradas as emergências do tornar-se o que se é do IQP; e a segunda, entrecruzando os dados da pesquisa de campo produzidos pelo IQP com os das/os demais IQ da pesquisa, no capítulos 4, onde será realizada a análise da tese.

A primeira parte da conversa aconteceu dessa maneira:

<sup>15</sup> - O conceito de rizoma, elaborado por Gilles Deleuze e Félix Guattari, constitui uma crítica direta à organização tradicional do pensamento ocidental baseado em modelos arborescentes — isto é, estruturas centradas, hierárquicas e dicotômicas. Em oposição à árvore e à raiz, o rizoma configura-se como uma multiplicidade aberta, sem início nem fim, que se propaga por conexões múltiplas e transversais. Os autores afirmam que "um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo" (Deleuze; Guattari, 1995, p. 48), o que evidencia sua natureza processual e não hierárquica. O rizoma opera segundo seis princípios fundamentais, dos quais destacam-se: (1) conexão e heterogeneidade, em que qualquer ponto pode ser conectado a qualquer outro; (2) multiplicidade, que rejeita a noção de unidade central; (3) ruptura assignificante, pois o rizoma pode ser interrompido e ainda assim retomar sua expansão; e (4) cartografia e decalcomania, em que não representa uma estrutura fixa, mas mapeia relações vivas e mutáveis, enfatizando o caráter experimental e criativo dessa lógica. Além disso, o rizoma é descrito como uma antigenealogia, pois não opera segundo o modelo linear de descendência, mas por devires, contágios, deslocamentos e agenciamentos inesperados. "É uma Memória curta ou antimemória" (Ibid., p. 43). Com isso, Deleuze e Guattari apresentam um conceito filosófico potente que permite pensar sistemas abertos, descentralizados e rizomáticos de produção de conhecimento, subjetividade e resistência. O rizoma propõe um modo de pensar que privilegia a multiplicidade, a transversalidade e o devir — em oposição às formas de pensamento fundadas na representação, na identidade fixa e na centralização da autoridade. Trata-se, assim, de um operador conceitual estratégico para a crítica da razão ocidental e para a formulação de uma ontologia da diferença e, em nosso caso, de uma ontologia do presente.

-

<sup>-</sup> Refiro, aqui, à amiga, parceira, cúmplice intelectual, docente exímia e exemplar que realizou e concluiu seu doutoramento no PPGE/UFJF, vinculada ao grupo de pesquisa, Grupar – Aprendizagem em Rede, no mesmo momento em que estou realizando esta pesquisa e que a convidei para mediar a conversa que foi realizada comigo. Seu nome será omitido por motivo de anonimato.

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> - Criar as nomenclaturas, Informante Qualificado (IQ), Informante Qualificada Entrevistadora (IQE) e Informante Qualificado Pesquisador (IQP), foi necessário para se distinguir, nos textos a seguir, os participantes da pesquisa e, na conversa a seguir, entre a mediadora da conversa (IQE), convidada para dialogar comigo e a mim mesmo (IQP).

**IQE** – **Juiz de Fora, MG, BR:** Olá Professor bom dia e bem-vindo! Obrigada pela sua participação e muito obrigada por ter me convidado para estar aqui neste momento com você. Para começarmos, fale um pouco da sua história: como tudo começou?

**IQP – Juiz de Fora, MG, BR:** Então Professora, eu nasci em 1970 em São Paulo. o meu pai era, segundo algumas pessoas da família contam, um playboy paulistano, de família italiana, mas mestiçado com cearense. [...] Minha mãe, por outro lado era uma nordestina vinda de Alagoas para São Paulo, mas, também, com uma história peculiar, porque dizia que a bisavó dela foi "uma índia pega no laço".

Figura 2 – Fotos de minha mãe, Edite, e meu pai, Carlos Alberto: meu pai em Copacabana (acima à esquerda); minha mãe vindo de Maceió, Alagoas (abaixo esquerda); os dois após se casarem, em fins dos anos 60 (acima à direita). Meu pai e minha mãe em Congonhas, sempre juntos, fins dos anos 90 (abaixo à direita).

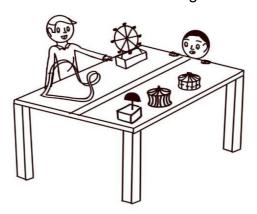


Fonte: arquivo fotográfico do autor.

**IQE – Juiz de Fora, MG, BR:** Que memórias você tem de sua infância? Você já pensava ser professor?

**IQP – Juiz de Fora, MG, BR:** Me lembro, aos 6 anos de idade, das experiências que meu pai fazia com equipamentos eletrônicos, por gostar bastante de tecnologias, e que, no apartamento em que morávamos, existiam caixas de som em vários ambientes. Meu pai era apaixonado por músicas. Mas, eu nunca vou esquecer um parque de diversões que meu pai fez para mim, utilizando bonecos, peças pequenas, motores, luzes e latas de óleo. Era uma mesa enorme, com vários brinquedos de parques de diversão: bonequinhos vestidos com as roupas que minha mãe fazia, carrossel, roda gigante, carrinho de pipoca, luzes nos postes etc. e tudo funcionava ao ligar de umas chaves que existiam embaixo da mesa. Eu me divertia muito! Mas eu não pensava em ser professor quando era criança.

Figura 3 - Experiência lúdica com tecnologia aos 6 anos de idade.



Fonte: elaborada pelo autor (2021) 18.

IQE - Juiz de Fora, MG, BR: Que legal! Como esse fato influenciou a sua vida?

**IQP** – **Juiz de Fora, MG, BR:** E eu fui uma pessoa muito habituada a estudar eletrônica, não é mesmo? Eu me lembro que aos 11 anos, no sexto ano, num projeto de feira de ciências, o meu pai comprou os componentes e eu montei, soldei e criei, um rádio [...] alimentado por água e sal e foi um sucesso. Porque eu colocava um potinho com um pouquinho sal, um potinho com água e limão e umas plaquinhas de zinco, fechava e ligava o rádio e ele pegava a estação de rádio de Juiz de Fora. Então ganhei um prêmio.

Figura 4 – Rádio alimentado por água e sal em feira de ciências.



Fonte: elaborada pelo autor (2021)

**IQE – Juiz de Fora, MG, BR:** As feiras de ciência são muito importantes na escola, não é mesmo?

**IQP – Juiz de Fora, MG, BR:** Sim. Anos depois, em 2010, eu quis reviver estas experiências com meus filhos, e criei para eles uma mesa parecida a que meu pai fez para mim: uma pista de KART. Eles adoraram, participaram e brincaram muito.

-

<sup>-</sup> Ilustração criada por meu filho mais novo, que apresento nos agradecimentos e que, quando conversei com ele sobre estas minhas histórias, gentilmente, criou as ilustrações que estão na tese.



Figura 5 – Produção de brinquedo a partir de vários brinquedos usados.

Fonte: arquivo fotográfico do autor.

IQE - Juiz de Fora, MG, BR: E o que aconteceu depois?

**IQP – Juiz de Fora, MG, BR:** No início de 1977, meus pais decidiram se mudar para Matias Barbosa, em Minas Gerais e meu pai se aventurou com o cinema, em função de sua experiência como fiscal de filmes da Embrafilme<sup>19</sup> e arrendou três pequenas salas de cinema. Foi um período em que tive meu segundo contato com a tecnologia por meio da sétima arte, vivendo uma espécie de "Cinema Paradiso"<sup>20</sup>. Ali, na cabine de projeção dos cinemas, tinham as latas de filmes, as tiras de filmes, as máquinas de rebobinar, a mesa que se faziam as colagens das películas que se rompiam e, claro, aquela janelinha que me permitiu ver muitos filmes de faroeste, de monstros, do Mazzaropi, entre outros. Chego até a ficar emocionado ao me lembrar destes momentos!

Figura 6 – Experiência em cabine de cinema aos 7 anos de idade.



Fonte: elaborada pelo autor (2021)

19 - A, Empresa Brasileira de Filmes S.A. (Embrafilme), foi criada em 1969 e era uma empresa brasileira de economia mista estatal produtora e distribuidora de filmes cinematográficos, vinculada ao então Ministério da Educação e Cultura (MEC) e como braço do Instituto Nacional do Cinema (INC).

<sup>20 -</sup> Cinema Paradiso é um filme de comédia dramática de 1988, escrito e dirigido por Giuseppe Tornatore. Ambientado em uma pequena cidade siciliana, o filme centra-se na amizade entre um jovem, Salvatore, apelidado de Totó e um projecionista idoso, Alfredo, que trabalha no cinema que dá nome ao filme. Poucos anos após a Segunda Guerra Mundial, o menino de oito anos, é o filho travesso e inteligente de uma viúva de guerra e descobre o amor por filmes e passa todos os momentos livres no cinema local, o Cinema Paradiso.

**IQE – Juiz de Fora, MG, BR:** Gente que experiência maravilhosa. Teve algum fato, alguma questão da sua vida que te inspirou a ser quem você é?

IQP – Juiz de Fora, MG, BR: Bem, cinema não deu certo e meu pai quebrou, financeiramente. Depois de muito sofrimento, fome, privações e superações, quando jovem, a partir dos 14 anos, trabalhei em fábricas de calçados, em fábrica de chicletes para cachorro, em uma curtidora e em 1987 entrei no Colégio Técnico Universitário. Lá tive a primeira experiência política como representante de turma (1988) e presidente do curso de Metalurgia (1989). Depois de formado fui para o Rio de Janeiro trabalhar na Companhia Siderúrgica da Guanabara e esta experiência mudaria a minha relação com o mundo, com o trabalho, com a tecnologia e com o conhecimento.

**IQE – Juiz de Fora, MG, BR:** E o que essa experiência profissional contribuiu na sua vida?

**IQP** – **Juiz** de **Fora**, **MG**, **BR**: Eu me lembro que, numa roda de conversa, um amigo meu falou assim: ah! um dia, se eu for fazer uma faculdade, eu gostaria de fazer uma faculdade de filosofia. E eu virei e questionei: Mas o que que é isso, filosofia? Eu não tinha a mínima ideia do que era. Mas, com isso eu descobri que não era aquilo que eu queria para minha vida, ser técnico metalúrgico, pois era muito penoso para mim e não me traria o futuro do qual eu gostaria. Aí eu comecei a estudar para fazer o vestibular, não é mesmo? [...] Eu estava com 23 anos quando eu comecei a fazer o pré-vestibular lá no Rio de Janeiro e trabalhando na siderúrgica. Era uma confusão.

**IQE – Juiz de Fora, MG, BR:** Então você já ingressa na universidade mais velho do que o padrão, vamos dizer assim?

**IQP – Juiz de Fora, MG, BR:** Sim. Ingressei na universidade mais velho com 26 anos e essa foi a minha grande luta. Eu tive que correr muito mais atrás do que as outras pessoas, por conta de ter iniciado mais velho na faculdade, não é mesmo? Mas eu me tornei professor porque eu decidi sair da siderúrgica. Aí, me falaram assim: olha, talvez você possa ser professor, porque tem uma vaga numa escola tal e como você cursou o técnico, você pode tirar a autorização para lecionar, junto à superintendência e se tornar professor. E foi isso que eu fiz! [...] Então eu falei, vou virar professor. Foi nesse momento que eu me fiz a principal pergunta que eu poderia me fazer: como eu gostaria de ser um professor na sala de aula?

**IQE – Juiz de Fora, MG, BR:** E o que você respondeu, Professor?

**IQP – Juiz de Fora, MG, BR:** Bem, foi nesse momento que eu comecei a me descobrir como professor...

Como dissemos, esta foi a primeira parte da conversa, outras respostas poderão ser entendidas adiante, pois envolvem o processo de se tornar professor, ser docente.

A narrativa vivenciada resgata fragmentos de uma trajetória marcada por experiências familiares, vivências tecnológicas desde a infância, desafios sociais e profissionais, bem como o ingresso tardio na universidade. Esses episódios, entrelaçados à formação política, ao trabalho e ao contato com o conhecimento, conformaram o percurso que levou o IQP à docência e à pesquisa no campo da Filosofia e da Educação.

Revisitar essa história efetiva, não se trata de mera rememoração, mas de um movimento investigativo que evidencia como experiências singulares e coletivas constituem identidades docentes. Tal exercício não é apenas autobiográfico, mas filosófico e pedagógico, pois coloca em relevo o modo como contradições, superações e escolhas formam sujeitos capazes de refletir criticamente sobre sua prática e sobre o mundo.

Contudo, podemos nos questionar: mas como realizar esse processo para conhecer o ser docente em conversas com 29 (vinte e nove) professoras e professores? Que dificuldades enfrentar para realizar essas conversas e produzir, a partir delas, coisas ditas que expressem as contramemórias e forças contraditórias dos acontecimentos no devir?

Os próximos passos a serem seguidos nos apontarão os caminhos que devemos seguir nestas veredas para avançarmos na busca de conhecer o que constitui o ser docente em meio aos processos de ciberformação nas docências universitárias contemporâneas.

As pistas desse caminhar serão apresentadas a seguir.

2.5 CAMINHOS A SE PERCORRER NA BUSCA DA CONSTITUIÇÃO DO SER DOCENTE EM MEIO AOS PROCESSOS DE CIBERFORMAÇÃO EM DOCÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS

Nomes não se aprendem sozinhos, aprendem-se alojados em pequenas histórias.

Jean-François Lyotard

Como constatamos na revisão da literatura da pesquisa, estamos diante de uma significativa crise epistemológica e ontológica, sem precedentes, "na medida em que não mais podemos identificar um paradigma dominante em nosso contexto de

pensamento – referência básica para nossos projetos científicos, políticos, éticos, pedagógicos e mesmo estéticos" (MARCONDES apud BRANDÃO, 2010, 30).

Além disso nos encontramos diante de um torvelinho de mudanças de eras, em que a sociedade moderna vem se adjetivando como sociedade pós-moderna (LYOTARD, 2009); a sociedade industrial vem se transformando em pós-industrial; o capitalismo tardio (MANDEL, 1982) vem se transfigurando em capitalismo de vigilância (ZUBOFF, 2020); a tecnocultura passou a coabitar na cibercultura (LEMOS, 2008); e as relações impositivas dos campos de saberes vêm dando lugar a relações sociais de controle (DELEUZE, 1992) e assujeitamentos positivos de si sobre si mesmo, deflagrando o que vem sendo denominado por sociedade do cansaço (HAN, 2017).

A presteza e a acuidade no olhar investigativo podem nos fazer espreitar que este espaço e tempo atuais, compreendido aqui em convergência com a cibercultura, têm se mostrado repleto de armadilhas aprisionadoras dos seres humanos. Pois, impondo aos sujeitos uma perversa condição de assujeitamento e adoecimento, a contemporaneidade fada os sujeitos a um estado de vigília e dominação permanente de si mesmos em suas relações consigo, com os outros e com as coisas e a técnica.

O assujeitamento e o adoecimento dos sujeitos vêm tornando inapta a primazia da condição ontológica dos seres humanos: sua condição de conhecimento de si e cuidado de si e a liberdade e autonomia para dizer de si, potencializadores da sua capacidade de atuar e criar saberes e artes, sua possibilidade de agir ética, estética e politicamente, e sua necessidade de viver temporalidades efetivas, na esfera social cibercultural.

Como sabemos, desde a Grécia Clássica a busca pela compreensão do que seja o homem e como se realiza a práxis humana na sociedade passa pela compreensão de que "toda a filosofia encerra-se numa *paideia* (*paideia* - παιδεία)" (César Nunes, 2000, p. 61), na formação plena do sujeito para a vida em sociedade, extraindo de sua natureza ética as normas e diretrizes racionais de convivência entre as pessoas. Ou seja, o conceito de formação, entendido como a busca racional de uma teoria consciente da educação e do agir dos sujeitos na sociedade, permanece como a principal questão filosófica e científica, o que consolida a prerrogativa investigativa dessa tese.

Ao explorarmos essas noções e princípios abre-nos compreensões e questões do campo pedagógico relativos tanto à uma teoria (theoría - θεωρία) quanto à uma práxis (praktikís - πρακτικής). Ou seja, se por um lado na cultura greco-romana para cuidar de si precisamos conhecer o que é o si (Platão, 1975), entendendo que o si que deve cuidar é a alma (Quintiliano, 2012), por outro, na contemporaneidade, o cuidado de si e conhecimento do si "[...] é direcionado não à alma, mas à vida, o que indica uma prática do cuidado de si, uma atitude frente ao que acontece, uma disposição para enfrentar os acidentes que podem ocorrer durante a existência de um ser humano" (Ibid., p. 383-384). Se estabelece, portanto, uma dicotomia, que se consolida

Como tensão entre uma exigência de conhecimento, apoiado em técnicas e teorias relativas ao sujeito enquanto pensa, constituído por saberes sedimentados e transmitidos em suas identidades de geração em geração, e uma exigência de compreensão e de governo da vida, necessariamente fundados na apreciação livre dos valores pelo sujeito e relativos a verdades provisórias e evolutivas, sempre passíveis de dúvida, de refutação e de transformação. (Quintiliano, 2012, p. 384).

Desse processo dicotômico, portanto, surge o principal paradoxo que divide a educação entre os seus dois principais papeis, o de informar e o de emancipar os sujeitos, o que, por si só, já implica em uma contradição. Pois, como, no processo pedagógico poderíamos tencionar saberes de modo que o sujeito conheça a si mesmo, condição primeira da reflexão e criticidade filosófica, quando, de fato, precisamos criar processos de formação ou deformação do sujeito, ensinando-lhe conteúdos e práticas de conhecimentos em gerais e ou locais dos diferentes campos do saber? (QUINTILIANO, 2012).

Essa interrogação nos fez caminhar por entre entre as veredas que estamos caminhando e, mesmo sem a pretensão de concluir ou dar por encerrado essa discussão, buscaremos problematizar "o que constitui o ser docente por meio dos processos de ciberformação nas docências universitárias contemporâneas?", tendo fortes suspeitas que o processo de conhecimento de si e cuidado de si, a parresía e o tornar-se o que se é, revela-se como um caminho seguro para esta problematização.

Consideramos encontrar pistas nos dados desta pesquisa que possibilitem entender em que situações os processos de ciberformação criam novas (outras) condições docentes para o conhecer a constituição do "ser docente" e o sujeito, como aquele que torna-se o que se é. Talvez, um "ser mais" (FREIRE, 2019), que luta pela

humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como 'seres para si'" (Ibid., p. 41), resultado de docências críticas (Ibidem) e engajadas (Bel HOOKS, 2013) que fazem emergir, o tornar-se o que se é, de um sujeito emancipado ético, estético e politicamente afeito à sua história efetiva na esfera social cibercultural.

Neste sentido, a crise permanente da sociedade e a crise ontológica do ser humano vêm afetando, sobremaneira, os sujeitos e suas formas de subjetivação; os processos de criação dos conhecimentos e os métodos e procedimentos de aprendizagens significativas; as condições da vida em sociedade, das multiplicidades e diversidades culturais e étnicas; os condicionantes éticos e morais que regulam a vida em coletividade; as reflexões, ações e posicionamentos políticos que nos tornam parte integrante da vida humana e democrática na Terra.

Estamos, portanto, diante de mudanças significativas e sem precedentes, "[...] mudanças de natureza profunda e estrutural, envolvendo o ser, o conhecer, o fazer e o viver/conviver" (Maria Cândida MORAES, 2008, p. 17).

Diante dessas perspectivas, é que podemos inferir que, se na investigação filosófico, em geral, a questão do ser é extremamente significativa para postularmos, ontologicamente quem é o sujeito que habita a sociedade atual, do mesmo modo, na investigação filosófico-científica, em particular, a questão do "ser docente", se torna a questão *par excellence* da pesquisa em Ciências Humanas, em específico, em Filosofia da Educação e Educação, podendo se apresentar, atualmente, como sendo o reflexo de uma crise de dimensão ontológica do "ser docente" e dos processos de ciberformação na esfera social cibercultural.

Entendemos, portanto, ser esse um passo importante para a libertação dos sujeitos da escravidão e opressão (FREIRE, 2019) de pedagogias e políticas impositivas, autoritárias, tecnobancárias e antidemocráticas, do mercado de comportamentos futuros do capitalismo de vigilância (ZUBOFF, 2020), da modulação da técnica e seu desdobramento em tecnologias, internet e redes sociais, na sociedade do controle (DELEUZE, 1992) e do empreendedorismo de si mesmo que anula os sujeitos na sociedade de cansaço (HAN, 2017), na cibercultura.

Ora, tensionar esse problema é buscar entender que temos que "ser mais" (FREIRE, 2019), resultado de processos de ciberformação de uma "práxis autêntica" (Ibidem) e criar pedagogias engajadas (HOOKS, 2013) e autênticas nas ambiências

formativas e práticas docentes nas universidades contemporâneas que promovam a libertação e a autonomia dos sujeitos para a vida efetiva na cibercultura.

Diante desses impasses, tensões e limites das condições de constituição do ser docente e dos sujeitos hodiernos, apresentamos uma análise crítica sobre os principais achados da pesquisa como proposto nas páginas a seguir.

# 3 COMO PRODUZIR DADOS EM INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICO-CIENTÍFICA QUALITATIVA COM A ARQUEOGENEALOGIA ARTICULADA À METODOLOGIA DA CONVERSA?

Toda descoberta real determina um método novo, portanto deve arruinar o método anterior.

Gaston Bachelard

Sempre que estamos diante do desafio da pesquisa abrem-se as portas de caminhos desconhecidos que devemos percorrer para a produção da tese.

Como muitas pessoas que seguiram pesquisando, eu também, por meses, fiquei me remoendo com a sensação de mortificação e me perguntando o que fazer ao trilhar este novo caminho. Mas isso mudaria ao buscar saberes que auxiliariam a problematização.

Naquela tarde de calmaria e início dos trabalhos de campo, já havia se passado 1 hora e 36 minutos de uma conversa que terminaria em mais 4 minutos, quando eu escutei a fala do IQ2, participante da pesquisa com quem conversei: "Quanto à produção é aquilo que minha orientadora falou: tem que inventar uma roda nova"; e este enunciado me caiu como uma luva, passando a ter muito sentido para mim e para o que eu queria investigar!

Quando eu olhava para dentro de mim, na busca de uma coerência para tudo o que eu havia me tornado até aqui e para todo o conhecimento construído ao longo da minha vida acadêmica sobre metodologia de pesquisa - fui por anos professor de metodologia de pesquisa -, sentia que queria fazer algo diferente e inovador sem perder, em momento algum, a rigorosidade filosófica-científica, e isso se tornou um grande desafio. Lembro-me que em conversa entre mim e a orientadora da pesquisa, em um momento em que confidenciei querer trilhar um caminho diferenciado em relação à escrita e a análise dos achados produzidos na pesquisa, que superasse, inclusive, o que eu já havia desenvolvido em pesquisa anterior. De imediato, ela também, me acolheu e alertou: "gosto de loucuras, inovações, mas mantenha firme o foco no rigor científico".

Esses fatos são significativos por se coadunarem com o excerto acima, que foram guardados nos arquivos da pesquisa, e como um bom nietzschiano que olha para o mundo com um martelo nas mãos para derrubar os ídolos, me incentivava a caminhar na busca de uma descoberta real, arruinando meu próprio método anterior.

Esses fatos foram suficientes para que eu pudesse parar e pensar o que pensei: agora estava aberta a possibilidade para eu tentar produzir algo novo, diferenciado, inovador<sup>21</sup>.

A investigação filosófico-científica requer uma busca incessante por argumentações que elucidem as inquietações de uma tese, se apresentando-se sempre como um caminho árduo, mediante o espaço percorrido pelas indagações humanas e suas efetivações nos tempos históricos, principalmente, quando tais discussões são alavancadas dos campos da Filosofia da Educação e Educação.

Delimitamos como enfoque metodológico da pesquisa a abordagem multirreferencial, com óticas de leituras plurais e contraditórias (Jacques Ardoino, 2005), integrada à metodologia da conversa, cuja aproximação e mobilização das relações vividas pelos participantes implica ato político dialógico com e não para e sobre eles (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018) e à metodologia arqueogenealógica nos possibilitando obter

um feixe complexo de relações que funcionam como regra [que] 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" (Foucault, 2008, p. 86).

O que buscamos, portanto, nessa pesquisa qualitativa é realizar uma ontologia do presente que nos possibilite buscar "a origem (*Herkunft*), a proveniência dos acontecimentos históricos" (Vieira Neto; Bruno, 2025, p. 102) do ser docente, como uma busca crítica pela compreensão de nós mesmos e, em nosso caso, de nós professores, do ser docente, que, por meio de suas práticas discursivas, permitir-nos-á encontrar caminhos para entender como os processos de ciberformação, nas

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> - Entendemos como o princípio de inovação na educação todo processo de transformação disruptiva dos processos de ensino e aprendizagem. Ou seja, a inovação educacional será disruptiva quando realizada por meio de ideias, métodos e procedimentos que superem os padrões anteriores estabelecidos para os processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, inovar não está relacionado, diretamente, por exemplo, com o uso de tecnologias nos espaços educacionais (o que poderia até ser entendido como algo inovador), mas quais análises e reflexões críticas promovem métodos e procedimentos inovadores para, por meio de consciência tecnológica crítica, realizar o uso crítico das tecnologias e seus recursos de modo a realizar transformações efetivas e irreversíveis, ao processo de ensino e aprendizagem na educação. Desta forma, toda inovação, seja ela tecnológica ou não, será considerada uma inovação educacional disruptiva, quando atenderem a esse princípio.

docências universitárias, promovem (ou podem promover) a emancipação e a consciência crítica dos sujeitos.

Nossa suposição é de que, por meio desse caminho metodológico, podemos compreender os modos de subjetivação que constituem o ser docente em meio aos processos de ciberformação e essa problematização acerca dos modos de subjetivação do sujeito está diretamente relacionada à questão de como tornar-se o que se é. Pois,

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. (Alfredo Veiga-Neto, 2003, p. 39-40).

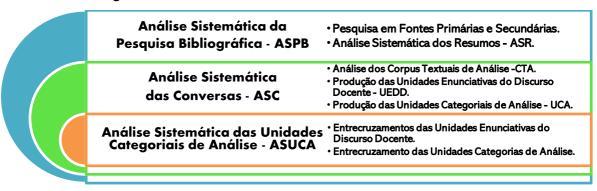
Portanto, para cumprir este objetivo investigativo, produzimos pistas por meio das conversas online com os 29 (trinta) Informante Qualificado - IQ e 01 (um) Informante Qualificado Pesquisador - IQP, professoras e professores docentes do ensino superior de 4 (quatro) continentes: América (Latina e Norte), Europa, África e Ásia e as categorias e análise das conversas serão apresentadas no capítulo 4.

Optamos por produzir uma Analítica do Presente do Ser Docente – APSD, realizada em três momentos:

- (1) a Análise Sistemática da Pesquisa Bibliográfica ASPB em fontes primárias e secundários a partir de palavras-chave, em português e inglês ser docente (*being a teacher*), ciberformação (*cyberfomation*), cibercultura (*cyberculture*) e ou cultura digital (*digital culture*) e de descritores, em português e inglês ensino superior (*higher education*), formação de professores (*teacher training*). Com os achados foi realizado a Análise Sistemática dos Resumos ASR nos apontado os artigos e teses que mais se aproximavam da problematização da tese;
- (2) a Análise Sistemática das Conversas ASC, por meio dos Corpus Textuais de Análise CTA que fizeram emergir as Unidades Enunciativas do Discurso Docente UEDD e as Unidades Categoriais de Análise (UCA) objetos principais para o entrecruzamento dos dados na análise da tese;

(3) a Análise Sistemática das Unidades Categoriais – ASUC, por meio do entrecruzamento das Unidades Enunciativas do Discurso Docente - UEDD e das Unidades Categorias de Análise - UCA com o referencial teórico da pesquisa, fizeram emergir as pistas que tencionaram e apontaram possíveis caminhos para a problemática da tese.

Figura 7 – Analítica do Presente do Ser Docente - APSD.



Fonte: design gráfico criado pelo autor.

A seguir, apresentaremos o Software de análise qualitativa IRAMUTEQ e como utilizamos esse recurso tecnológico de análise dos dados da tese.

#### 3.1 COMO INOVAR NA PESQUISA PRODUZINDO DADOS ESTATÍSTICOS TEXTUAIS NA ANÁLISE QUALITATIVA - AQ?

Neste item, vamos apresentar os princípios analíticos do software livre de Análise Qualitativa - AQ denominado *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* – IRAMUTEQ.

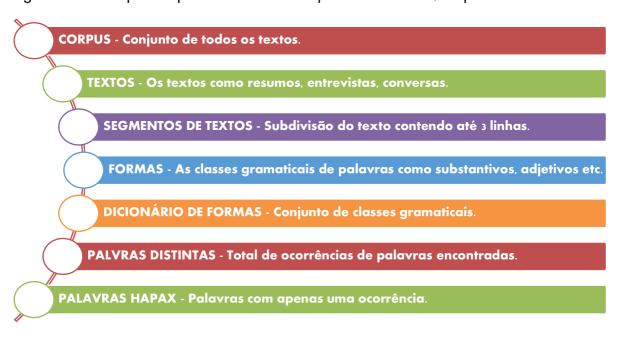
Após a pesquisa bibliográfica e a de campo ficamos bem apreensivos quando, depois de 8 (oito) meses de trabalho intenso e incessante, na catalogação dos resultados, percebermos que foram produzidas uma quantidade de dados muito superior ao que havíamos previsto: 30 vídeos com média de 1 (uma) hora e 15 (quinze) minutos cada; diário de campo contendo 67 (sessenta e sete) páginas de textos/dados; transcrições do campo contendo 413 (quatrocentos e treze) páginas de textos/dados; e Corpus Textuais de Análise – CTA somando um total de 160 páginas de textos/dados.

Diante disso, encontramos o IRAMUTEQ que é "um software gratuito e desenvolvido sob a lógica do open source, licenciado por GNU GPL (v2) [que] ancorase no ambiente estatístico do software R e na linguagem python" (Brigido Vizeu Camargo; Ana Maria Justo, 2013, p. 515), sendo um software muito interessante, eficiente e com respostas satisfatórias ao que estamos propondo produzir nas ASPB e ASC. Além de ser um software de código aberto, auxilia no entrecruzamento dos dados qualitativos, produzindo correspondências linguísticas e a geração de gráficos e tabelas estatísticas muito sofisticadas.

O IRAMUTEQ se utiliza da lematização, processo em que as palavras são buscadas e relacionadas por meio de suas raízes, não se levando em conta a classe gramatical, o tempo verbal, o gênero e ou se está no singular ou plural. Desta forma, produz relações com palavras que tenham a mesma raiz.

Na palavra "formação", por exemplo, entender-se-á como raiz o termo "form" e encontrará e a relacionará às palavras: forma, formar, formativo, formador etc. Na Figura 8, abaixo, apresentamos as principais expressões que estão relacionadas ao funcionamento do IRAMUTEQ:

Figura 8 – Principais expressões utilizadas pelo IRAMUTEQ no processo de análise.



Fonte: design criado pelo autor conforme informações de CAMARGO; JUSTO, 2013.

Quanto aos textos analisados, o IRAMUTEQ classifica-os, no momento da importação para o software, denominando-os como corpus e identificando-os com

numeração separada por *underline* (corpus\_1, corpus\_2, .... corpus\_10). Cada corpus, ou como denominamos nessa pesquisa, corpus textuais de análises, são compostos pelo conjunto de textos que serão analisados, que são, nesse sentido, os resumos e ou as transcrições das conversas, transformado os textos em segmentos de textos (ST).

Será no ST, que contém aproximadamente 3 (três) linhas, que o IRAMUTEQ identificará a frequência das palavras e criará um dicionário de formas, que são as classes gramaticais de palavras, como substantivos, advérbios, verbos, adjetivos etc.

Ao realizar a análise, o pesquisador tem a opção de classificar as palavras como ativas, suplementares e eliminadas, o que possibilita, podemos dizer, processos com filtros mais limpos e mais objetivos.

Além disso, agrupa e apresenta, no dicionário de formas, à quantidade de palavras distintas ou o total de ocorrências encontradas (de acordo com a escolha do pesquisador entre palavras ativas, suplementares e eliminadas) e apresenta o total de palavras hapax que apresentaram apenas uma única ocorrência (Cynthia Melo, 2022)<sup>22</sup>.

Essa metodologia nos fez enxergar as pistas para apreendermos como se constitui o ser docente por meio dos processos de ciberformação nas docências universitárias contemporâneas.

#### 3.1.1 Que dados estatísticos textuais a Análise Sistemática da Pesquisa Bibliográfica - ASPB produziu para qualificar a 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

A pesquisa bibliográfica é um dos passos muito importantes na pesquisa científica, permitindo ao pesquisador conhecer as pesquisas recentes que estão sendo realizadas sobre a temática pesquisada e delimitar que fontes, sejam elas

-

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> - Estas informações sobre o processo de análise do IRAMUTEQ, foram extraídas e sistematizadas do curso sobre o IRAMUTEQ que está disponível na lista de transmissão do canal do YouTube LEPP-Saúde, ministrado pela professora Cynthia Melo (2022), do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

primárias ou secundárias, comporão a pesquisa. Portanto, realizar uma pesquisa bibliográfica "significa procurar aquilo de que não se conhece ainda a existência, [apontando que] o bom investigador é aquele que é capaz de entrar numa biblioteca sem ter a mínima ideia sobre um tema e sair de lá sabendo um pouco mais sobre ele" (Humberto Eco, 2007, p. 77).

O processo de virtualização dos documentos de pesquisa é o reflexo das transformações técnicas e tecnológicas ocorridas por meio da expansão e consolidação das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC na cibercultura.

Optamos por elaborá-la por meio das duas modalidades de fontes: as fontes primárias, que são documentos, livros e artigos científicos de autores e pesquisadores consagrados das áreas de conhecimentos que abrangem o referencial teórico dessa pesquisa; e as fontes secundárias, que são teses, dissertações e artigos científicos que abordam pesquisas realizadas nos últimos 5 (cinco) anos e que se relacionam com o referencial teórico dessa pesquisa, sejam elas fontes nacionais ou internacionais de língua inglesa, francesa e espanhola.

Assim, para cumprirmos as exigências da Análise Sistemática da Pesquisa Bibliográfica – ASPB precisamos criar condições que possibilitem "balizar o objetivo de estruturar todos os procedimentos de forma a garantir a qualidade das fontes, logo pela definição de uma equação de pesquisa, de critérios de inclusão e exclusão e de todas as normas que julguem convenientes" (Ramos; Faria; Faria, 2014, p. 22).

A ASPB realizada a partir da modalidade de fontes primárias cumpriu os seguintes critérios de inclusão:

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Fontes Primárias

Que os documentos, livros e artigos científicos sejam fontes seguras e conhecidas pelo pesquisador, por serem objeto de pesquisa recente e ou utilizadas em pesquisa e discussões de grupos de pesquisas que compuseram esta pesquisa de doutoramento.

Que documentos, livros e artigos científicos sejam obras consagradas nas áreas da filosofia, educação e cibercultura e que atendam aos requisitos e exigências em relação à problemática da pesquisa.

Que os documentos, livros e artigos sejam obras escritas nas línguas portuguesa, inglesa, espanhola e ou francesa

Figura 9 – Critérios de inclusão de fontes primárias da ASPB.

Fonte: design criado pelo autor.

Os dados obtidos por meio da ASPB na modalidade das fontes primárias e realizada conforme os critérios de inclusão, apontaram que a necessidade de se seccionar em 3 (três) os enfoques de discussão teóricos:

- (1) o filosófico-científico composto por Agamben (2009), Ardoino (2005), Arendt (2016; 2019), Bauman (2007; 2017), Deleuze (1992; 1998), Deleuze e Guattarri (1995), Foucault (1979; 2006b; 2008), Freire (1996; 2019), Han (2017; 2019; 2022; 2023), Heidegger (1996; 1998; 2012; 2015), Henrich (2018), hooks (2013), Hui (2020), Lévy (1996; 1999), Nietzsche (1995; 1998; 2017), Zuboff (2020);
- (2) o filosófico-educacional composto por Bruno (2007; 2011; 2021), Gallo (2010; 2021; 2022), Mattos (2023), Pesce (2022), Quintiliano (2012; 2018; 2021), Ribeiro, Souza e Sampaio (2018) Santos (1988; 2005; 2020), Santos (2005; 2015; 2019), Vieira Neto (2011; 2013; 2023; 2024; 2025);
- (3) tecnológico-comunicacional composto por Barbosa (2020), Chartier (2020), Lemos (2008; 2020), Santaella (2003; 2010).

A Análise Sistemática da Pesquisa Bibliográfica – ASPB realizada a partir da modalidade de fontes secundárias foi realizada por meio da Análise Sistemática dos Resumos – ASR, cumprindo os seguintes critérios de inclusão:



Figura 10 – Critérios de inclusão de fontes secundárias da ASPB.

Fonte: design criado pelo autor.

Para cumprirmos os requisitos da Análise Sistemática da Pesquisa Bibliográfica - ASPB realizada a partir da modalidade de fontes secundárias, optamos por utilizar

os seguintes bancos de dados<sup>23</sup>: ANPEd - Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Nacional), que disponibiliza um banco de artigos por temáticas de estudo

<sup>23</sup> - Apresentamos as informações dos bancos de dados utilizados na Análise Sistemática da Pesquisa Bibliográfica – ASPB realizada a partir da modalidade de fontes secundárias:

- 1. A ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Seus objetivos são o de fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação. (https://www.anped.org.br/sobre-anped);
- 2. A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) é uma plataforma de dados que integra e dissemina os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa brasileiras, por meio do acesso livre de quaisquer custos, contribuindo para o aumento de conteúdos de teses e dissertações brasileiras na internet. (https://bdtd.ibict.br/vufind/Content/whatls);
- 3. O Catálogo de Teses e Dissertações da Capes é uma plataforma vinculada ao Portal de Periódico da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que tem como objetivo facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pósgraduação do país. A plataforma disponibiliza um motor de busca e consulta de fácil utilização, permitindo a pesquisa dos resumos das teses e dissertações a partir do nome do autor, título e/ou palavras-chave e o uso dos dados e seus registros está sujeito às leis de direito autorais vigentes. (https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/);
- 4. O Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é um dos maiores acervos científicos virtuais do País, reunindo e disponibilizando conteúdos produzidos nacionalmente e internacionais. Com mais de 49 mil periódicos e 455 bases de dados de conteúdos diversos, como referências, patentes, estatísticas, material audiovisual, normas técnicas, teses, dissertações, livros e obras de referência, reune material científico de alta qualidade, disponibilizando-o à comunidade acadêmica brasileira, reduzindo as assimetrias regionais no acesso à informação científica no território nacional. (https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/sobre/quem-somos.html);
- 5. O Web of Science é uma base de dados, originalmente produzido pelo Institute for Scientific Information (ISI) e, atualmente, é mantido pela Clarivate Analytics, fornecendo aos pesquisadores acesso baseado em assinatura a vários bancos de dados, como a Science Direct e o Scielo (Scientific Eletronic Library Online) que fornecem dados abrangentes de citações para muitas campo de sabers acadêmicas diferentes. (https://www.webofscience.com/);
- 6. O Science Direct é uma plataforma operada pela editora anglo-holandesa Elsevier, para acesso de aproximadamente 2500 revistas científicas e mais de 26000 e-books. A plataforma agrupa os periódicos em quatro seções principais, Ciências Físicas e Engenharia, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde e Ciências Sociais e Humanas e o acesso aos resumos dos artigos são disponíveis livremente, enquanto o acesso ao texto completo necessita de uma subscrição. (https://www.sciencedirect.com/);
- 7. O Scielo (Scientific Eletronic Library Online) é uma biblioteca digital de livre acesso e modelo cooperativo de publicação digital de periódicos científicos brasileiros, resultado de um projeto de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP), em parceria com a Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (Bireme), contanto, desde 2002, com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e tendo como objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico. Participam atualmente na rede SciELO os seguintes países: África do Sul, Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Espanha, México, Peru, Portugal, Uruguai, Venezuela; preparam a participação: Equador, Paraguai. (https://www.scielo.br/);
- 8. O SCOPUS é um banco de dados, de propriedade da Editora Elsevier, disponibilizando na Web para assinantes, resumos e citações de artigos para jornais/revistas acadêmicos, abrangendo cerca de 19,5 mil títulos de mais de 5.000 editoras internacionais, incluindo a cobertura de 16.500 revistas peer-

em educação e que, no caso desta pesquisa, optamos pelos, GT16 – Educação e Comunicação, GT17 – Filosofia da Educação e GT18 – Formação de Professores; BDTD - Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações e CTDC - Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, que são um banco de teses e dissertações nacionais; e Portal de Periódicos da Capes que é um banco de dados nacional e internacional. No Portal de Periódico da Capes, optamos em pesquisar artigos nas seguintes bases de dados: Web of Science; Sciense Direct; SciELO (Scientific Eletronic Library Online); SCOPUS; Taylor & Francis Online; e ERIC - Educational Resources Information Center.

A Análise Sistemática da Pesquisa Bibliográfica – ASPB a partir da modalidade de fontes secundárias, foi realizada em duas etapas. Na primeira etapa de Análise Sistemática dos Resumos – ASR, decidimos optar por entender a temática apresentada nos resumos dos artigos, teses e dissertações, realizando a leitura do resumo e das palavras-chave dos artigos. Para isso, utilizamos o site EndNote<sup>24</sup> que contribuiu para operacionalizar a gestão dos processos de coleta, arquivamento dos resumos, palavras-chave e referências de cada artigo, uma vez que as bases de

\_

reviewed nos campos científico, técnico, e de ciências médicas e sociais (incluindo as artes e humanidades). (https://www.scopus.com/);

<sup>9.</sup> A Taylor & Francis Online é uma base de dados da Taylor & Francis Group, empresa internacional originária da Inglaterra que publica livros e revistas acadêmicas. A base de dados permite a busca de artigos de centenas de periódicos eletrônicos, além de livros e obras de referência, publicados pela Taylor & Francis e suas subsidiárias. A exibição de texto completo está disponível para muitos periódicos e para alguns livros e obras de referência. (https://www.tandfonline.com/);

<sup>10.</sup> O ERIC (Education Resources Information Center) é uma base de dados que fornece mais de 1,5 milhão de textos relacionados a todos os aspectos da educação. O banco de dados de pesquisa do ERIC é patrocinado pelo Instituto de Ciências da Educação do Departamento de Educação dos Estados Unidos, sendo o maior banco de dados de literatura educacional e contendo recursos datados desde 1966. Há uma variedade de recursos disponíveis no ERIC, incluindo: artigos de periódicos, processo de conferência, resumos de reuniões, documentos governamentais, dissertações, teses, livros, capítulos de livros e recursos audiovisuais. Um dos diferenciais do ERIC em relação a outras bases de dados é a possibilidade de se realizar buscas por meio de descritores, uma lista de termos que representam tópicos de pesquisa no campo da educação, e que são indexados a todos os documentos da biblioteca digital ERIC para descrever seu conteúdo de assunto, contendo um total de 11.818 termos, sendo 4.552 descritores e 7.133 sinônimos. Há também 133 termos mortos que não são mais usados como descritores, mas permanecem no Thesaurus para ajudar na busca de registros mais antigos. O ERIC Descritores foi atualizado pela última vez em fevereiro de 2021, incluindo 21 novos descritores, sendo 36 novos sinônimos e alterações em 39 termos existentes. (https://eric.ed.gov/).

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> - O EndNote é um software gerenciador de bibliografias para publicação de artigos científicos. Vinculando-se ao Portal de Periódico da Capes e às bases de dados, o EndNote importa referências bibliográficas, resumos, palavras-chave e outros dados, organizando-os em grupos de assuntos. Feito este banco de informações dos documentos, com o EndNote, é possível inserir dados, no corpo do texto da tese, na forma de citações e referências bibliográficas, quando a tese está sendo editada no Word do Office/Microsoft. (https://endnote.com/).

dados permitem o salvamento na extensão do EdNote ou o compartilhamento direto para o site do EdNote.

Após realizarmos a primeira etapa da Análise Sistemática dos Resumos – ASR criamos o Corpus Textual de Análise dos Resumos - CTAR que foram utilizados para realizar a segunda etapa de ASR, momento em que utilizamos o IRAMUTEQ para realizar a ASR dos artigos, teses e dissertações selecionados.

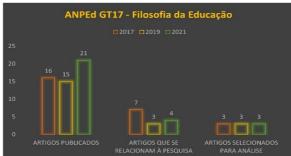
Na primeira etapa da ASR conseguimos produzir alguns dados estatísticos que nos possibilitaram realizar a segunda etapa da ASR com maior rigor, como estão dispostos a seguir.

Na base de dados da ANPEd - Associação Nacional de Pesquisa em Educação, buscamos artigos nacionais nos seguintes grupos de pesquisa, GT16 – Educação e Comunicação, GT17 – Filosofia da Educação e GT18 – Formação de Professores, nos períodos de 2017 a 2021. Nessa base de dados não podemos utilizar os critérios de inclusão 5 e 6 referentes às palavras-chave e aos descritores, como expressos na Figura 10, uma vez que cada grupo de trabalho na ANPEd é nomeado por um campo de pesquisa - Formação de Professores, Comunicação e Filosofia - o que delimita o alcance das buscas por artigos a estas áreas de conhecimento e, portanto, prevalecendo os demais critérios de inclusão, como demonstrado no gráfico 1.

Gráfico 1 – Resultados da pesquisa bibliográfica de artigos científicos realizada na base de dados da ANPEd, nos GT 18, 16 e 17, conforme os critérios de inclusão.







Fonte: gráfico criado pelo autor a partir dos dados produzidos na ASR.

O resultado total da pesquisa na base de dados da ANPEd pode ser observado no gráfico 2, em que encontramos um total de 193 (cento e noventa e três) artigos científicos publicados no período de 2017 a 2021, sendo que os 12 (doze) artigos científicos encontrados em 2021, apesar de aparecerem nos GT 8, 16 e 17, ainda não estão disponíveis para o acesso. Deste modo, do total de 193 (cento e noventa e três) artigos, 57 (cinquenta e sete) artigos científicos apresentavam alguma aproximação com a pesquisa e 20 (vinte) artigos científicos foram selecionados para a análise por terem relação com a pesquisa.

Gráfico 2 - Resultado total da pesquisa bibliográfica de artigos científicos realizada na base de dados da ANPEd.

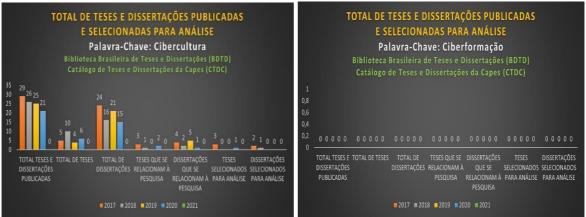


Fonte: gráfico criado pelo autor a partir dos dados produzidos na ASR.

A busca por teses e dissertações nas bases de dados BDTD - Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações e CTDC - Catálogo de Teses e Dissertações da Capes apontou um resultado total de 138 (cento e trinta e oito) (gráfico 4) teses e dissertações publicadas nas bases de dados, conforme os critérios de inclusão das palavras-chave ser docente, cibercultura e ciberformação e descritores, formação docente e ensino superior, para o período de 2017 a 2021, como representado no gráfico 3.

Gráfico 3 - Resultado da pesquisa bibliográfica realizada de Teses e Dissertações realizada nas bases de dados BDTD e CTDC, conforme as palavraschave: ser docente, cibercultura e ciberformação.





Os dados gerais da pesquisa nas bases BDTD e CTDC apontam das 138 (cento e trinta e oito) teses e dissertações publicadas encontradas, 94 (noventa e quatro) foram dissertações, 43 (quarenta e três) foram teses. Destas, 15 (quinze) dissertações e 10 (dez) teses tinham alguma relação com a pesquisa e somente 6 (seis) dissertações e 8 (oito) teses tinham relação direta com a pesquisa e foram selecionadas para a análise, como expresso no gráfico 4.

Gráfico 4 - Resultado total da pesquisa bibliográfica de Teses e Dissertações realizada nas bases de dados BDTD e CTDC, conforme critérios de inclusão de palavras-chave e descritores.



Contudo, nesta base de dados já pudemos observar algumas particularidades que se tornaram recorrentes nas outras pesquisas nas demais base de dados: (1) tivemos que associar a pesquisa relacionadas às palavras-chave cibercultura e cultura digital, uma vez que o resultado das bases de dados contemplava as duas palavras, sendo expressões que denotam o mesmo sentido; (2) a palavra-chave ciberformação confirmou nossas expectativas de que seria um neologismo e que não encontraríamos resultados na busca pelo termo nas bases dados. Deste modo, constatamos a originalidade e o ineditismo do termo no campo da pesquisa.

Em relação à pesquisa no Portal de Periódicos da Capes, a pesquisa foi realizada nas bases Web of Sciense e SCOPUS, que abarcam as bases Sciense Direct, a base SciELO e a base Taylor & Francis Online, todas essas bases com artigos nacionais e internacionais de altíssima qualidade científica em vários campos do saber, inclusive da Educação, Filosofia e Comunicação e base ERIC, especializada em artigos nacionais e importados, também, de altíssima qualidade científica, no campo da Educação, onde, nesta última base os dados são de 2018 a 2022.

A busca por artigos nessas bases de dados resultou em um total de 79 (setenta e nove) artigos científicos publicados relacionados às três principais palavras-chave da pesquisa, ser docente, cibercultura e os descritores, formação docente e ensino superior, nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola, como expresso no gráfico 5. Mas, novamente, obtivemos o resultado 0 (zero) quando pesquisamos a palavrachave ciberformação.

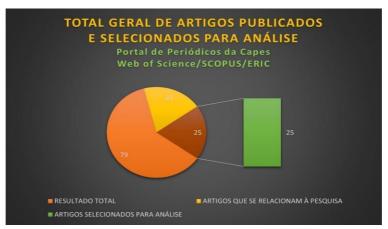
Gráfico 5 - Resultado da pesquisa bibliográfica de artigos científicos nacionais e internacionais nas bases de dados Web of Science, SCOPUS e ERIC, conforme as palavras-chave: ser docente, cibercultura e ciberformação.





O resultado geral desta base de dados nos apontou que dos 79 (setenta e nove) artigos publicados encontrados, 54 (cinquenta e quatro) artigos científicos não se relacionam com a o campo de investigação da pesquisa e 25 (vinte e cinco) por se relacionarem com a pesquisa, foram selecionados para a análise, como demonstrado no gráfico 6.

Gráfico 6 - Resultado total da pesquisa bibliográfica de artigos científicos nacionais e internacionais nas bases de dados Web of Science, SCOPUS e ERIC, conforme critérios de inclusão de palavras-chave e descritores.



Conforme os resultados gerais obtidos com a pesquisa bibliográfica sistemática, nas bases ANPEd, BDTD CTDC e Portal de Periódicos da Capes, conforme as três principais palavras-chave da pesquisa, ser docente, cibercultura e os descritores, formação docente e ensino superior, nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola, obtivemos um somatório total de 59 (cinquenta e nove) teses, dissertações (nacionais) e artigos (nacionais e internacionais) selecionados para a análise. Destes, 8 (oito) são teses, 6 (seis) são dissertações e 45 (quarenta e cinco) são artigos científicos, como expresso no gráfico 7.

Gráfico 7 - Resultado total da pesquisa bibliográfica de artigos científicos, dissertações e teses selecionados para a análise sistemática da pesquisa, conforme a língua.



Fonte: gráfico criado pelo autor a partir dos dados produzidos na ASR.

Contudo, tivemos resultados negativos em relação à pesquisa bibliográfica dos artigos internacionais, no Portal de Periódicos da Capes, ao encontrarmos, nas bases pesquisadas, poucos documentos escritos em língua francesa e os poucos achados não tinham relação com a área de investigação da pesquisa. Por isso, entendemos que os resultados obtidos em língua francesa foram 0 (zero), como demonstra o gráfico 8. Por outro lado, em relação às línguas portuguesa, inglesa e espanhola, encontramos, nos bancos de dados, um total de 23 (vinte e três) artigos científicos na língua portuguesa, 19 (dezenove) artigos científicos na língua inglesa e 3 (três) artigos científicos na língua espanhola que foram selecionados para a análise.

Gráfico 8 - Resultado total da pesquisa bibliográfica artigos científicos (nacionais e internacionais) selecionados para a análise sistemática da pesquisa, conforme as palavras-chave: ser docente, cibercultura e ciberformação.



Fonte: gráfico criado pelo autor a partir dos dados produzidos na ASR.

Como estamos concluindo a tese em 2025, objetivamos atualizar a pesquisa bibliográfica das fontes secundárias, delimitando o período de 2022 a 2025 para as pesquisas das palavras-chave "ser docente" e "cibercultura" e delimitando o período de 2020 a 2025<sup>25</sup> para a pesquisa da palavra-chave "ciberformação", cumprindo, assim, os critérios de inclusão de fontes secundárias, expressos na figura 10, para

<sup>25</sup> - Optamos por pesquisar um período maior, de 2020 à 2025, em relação à palavra-chave

pesquisas na internet com esse termo encontramos um artigo científico de 2022 que contém a expressão "ciberformação docente".

<sup>&</sup>quot;ciberformação" por três motivos: (1) entendermos que se trata de um neologismo criado e justificado teoricamente pelo autor e que, na pesquisa bibliográfica realizada, anteriormente, não apresentou nenhum resultados nas bases de dados; (2) porque, a partir de 2022, publicamos seis artigos em revistas científicas, em língua portuguesa, inglesa e espanhola, apresentando os dados preliminares da tese e que agora aparecem nos resultados de busca nas bases dados; e (3) porque, logo quando publicamos os primeiros artigos científicos contendo a palavra-chave "ciberformação" e realizamos

que a Análise Sistemática da Pesquisa Bibliográfica – ASPB fique o mais completa possível.

A atualização da pesquisa bibliográfica foi realizada por meio das bases de dados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), SciELO (Scientific Eletronic Library Online), ERIC (Education Resources Information Center), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (CTDC) e obtivemos os resultados de 14 (quatorze) documentos, sendo 7 (sete) desses documento selecionados para a ASPB, conforme expresso no gráfico 9.

Gráfico 9 - Resultado total da atualização da pesquisa bibliográfica de teses, dissertações e artigos científicos nacionais e internacionais nas bases de dados Portal de Periódicos da Capes, SciELO, ERIC, BDTD e CTDC conforme critérios de inclusão de palavras-chave e descritores.



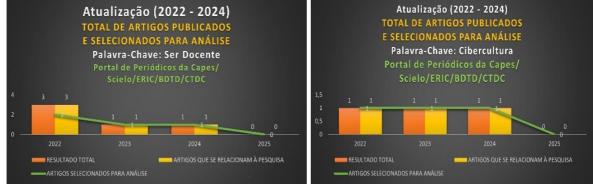
Fonte: gráfico criado pelo autor a partir dos dados produzidos na ASR.

Assim, a atualização por meio da busca por teses, dissertações e artigos científicos, nessas bases de dados, resultou em um total de 2 (duas) teses e 12 (doze) artigos científicos relacionados às três palavras-chave da pesquisa, a saber, ser docente, cibercultura e ciberformação e os descritores, formação docente e ensino superior, na língua portuguesa, como expresso no gráfico 10.

Gráfico 10 - Resultado da atualização da pesquisa bibliográfica de artigos científicos nacionais e internacionais nas bases de dados Portal de Periódicos da Capes,

cibercultura e ciberformação. Atualização (2022 - 2024) Atualização (2022 - 2024) TOTAL DE ARTIGOS PUBLICADOS E SELECIONADOS PARA ANÁLISE E SELECIONADOS PARA ANÁLISE Palavra-Chave: Cibercultura Palavra-Chave: Ser Docente

SciELO, ERIC, BDTD e CTDC, conforme as palavras-chave: ser docente,





Fonte: gráfico criado pelo autor a partir dos dados produzidos na ASR.

Contudo, na atualização da pesquisa bibliográfica da palavra-chave ciberformação, no período de 2020 a 2025, obtivemos 7 (sete) artigos científicos e, destes, 6 (seis) artigos foram escritos pelo próprio autor da tese, não sendo selecionados para a análise e apenas 1 (um) artigo menciona a palavra-chave ciberformação, que foi selecionado para compor o referencial teórico da tese e não será submetido à Análise Sistemática da Pesquisa Bibliográfica - ASPB, comporá apenas os resumos das teses e artigos científicos resultados das palavras-chave ser docente e cibercultura.

Bem, após realizarmos a primeira etapa da Análise Sistemática dos Resumos - ASR e produzir os dados estatísticos como apresentamos anteriormente, temos condições de seguir para a segunda etapa da ASR em que criamos o Corpus Textual de Análise do Resumo Ser Docente - CTARSD e o Corpus Textual de Análise do Resumo Cibercultura – CTARC, contendo os resumos de 59 (cinquenta e nove) teses, dissertações e artigos científicos selecionados para a análise, conforme demostrado no gráfico 7, somadas aos 7 (sete) resumos de teses e artigos científicos, conforme demostrado no gráfico 9. Destacamos, também, que como obtivemos apenas 1 (um)

resultado na atualização, em relação à palavra-chave ciberformação, não foi possível criarmos o CTAR, como demostrado no gráfico 10.

Enfim, após criarmos os CTARSD e CTARC, realizamos a Análise Sistemática dos Resumos - ASR dos resumos das teses, dissertações e artigos científicos produzindo dados de ocorrências e correlações, nos possibilitando-nos delimitar quais dessas teses, dissertações e artigos se entrecruzam e se relacionam com o referencial teórico da pesquisa como demonstraremos no próximo item.

### 3.1.2 Que ocorrências e correlações textuais a Análise Sistemática dos Resumos - ASR produziu para ampliar o referencial teórico da pesquisa?

A Análise Sistemática dos Resumos - ASR, como objetivamos, foi realizada a partir da análise estatística textual realizada no IRAMUTEQ dos 66 (sessenta e seis) resumos das teses, dissertações e artigos científicos selecionadas para compor os Corpus Textual de Análise dos Resumos – CTAR<sup>26</sup>, sendo realizada conforme os seguintes critérios de análise dos CTAR, conforme apresentado no Quadro 1, a seguir.

CRITÉRIOS
DE
ANÁLISE
DOS
RESUMOS

Ciar 2 (dois) Corpus Textual de Análise dos Resumos - CTAR com os resumos das teses, dissertações e artigos científicos.

CRITÉRIOS

DE
ANÁLISE
DOS
RESUMOS

Ciar 2 (dois) Corpus Textual de Análise de Resumos - CTAR com os resumos das teses, dissertações e artigos científicos.

Traduzir todos os resumos para a língua portuguesa para melhor obtenção dos dados analisados.

Escolher e nomear, no máximo, 3 (três) classes de palavras recorrentes que mais se relacionam com as seguintes palavras-chave, ser docente, cibercultura ou ciberformação ou com os seguintes descritores, formação docente e ensino superior.

Quando na análise decorrerem classes de palavras recorrentes que não se relacionem com as palavras-chaves e descritores da pesquisa, nomeá-las com expressões que mais se aproximem com a classe e não as utilizar na análise.

Das ocorrências e correlações enunciativas recorrentes que resultarem da pesquisa, escolher até 3 (três) palavras ou variáveis para selecionar os artigos, teses e dissertações que mais se relacionam com a pesquisa.

Caso os resultados por palavras não sejam satisfatórios para a Análise Sistemática dos Resumos - ASR, realizar a pesquisa por variável temática.

Produzir dados no IRAMUTEQ por meio das análises de Classificação Hierárquica Descendente (CHD), Análise de Similitude e Análise Estatística AFC.

Quadro 1 – Critérios de análise dos CTAR.

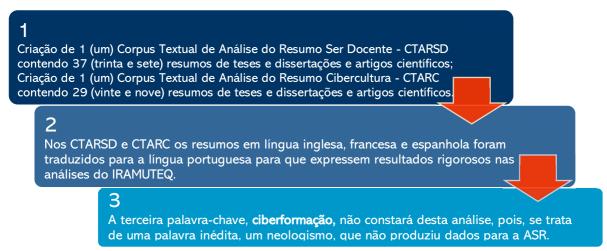
Fonte: Figura criada pelo autor.

-

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup> - O Corpus Textual de Análise dos Resumos – CTAR completo está disponível no apêndice da tese e no site da tese: https://educadorimersivo.wixstudio.com/docenteciberformacao.

Para a análise, criamos 2 (dois) Corpus Textual de Análise dos Resumos – CTAR, o Corpus Textual de Análise do Resumo Ser Docente – CTARSD e o Corpus Textual de Análise do Resumo Cibercultura – CTARC, contendo resumos que, na primeira etapa da Análise Sistemática dos Resumos – ASR, identificamos como relacionados às palavras-chave ser docente e ou cibercultura, conforme os critérios de análise dos resumos e os critérios de criação dos CTRA, expresso no quadro 2.

Quadro 2 – Critérios de criação dos CTAR.



Fonte: Quadro criado pelo autor.

Para realizarmos a análise estatística textual, de modo que o software IRAMUTEQ leia e consiga realizar as análises, é preciso criar, em cada texto/resumo presente nos Corpus Textual de Análise dos Resumos – CTAR, linhas de comando, que tem o objetivo de executar os comandos e variáveis, que sejam úteis à análise e que, em nosso caso, tenham relação com principais aspectos da pesquisa.

A construção das linhas de comando de cada texto/resumo seguiu um padrão conforme as siglas apresentadas no quadro 3.

Quadro 3 – Siglas das variáveis usadas nas linhas de comando.



Fonte: Quadro criado pelo autor.

As linhas de comando são iniciadas por 4 (quatro) asteriscos (\*\*\*\*), seguidas por espaço, completada com a variável (ou variáveis) escolhida pelo pesquisador, iniciada por 1 (um) asterisco (\*), e todas as demais indicações da variável só podem conter caracteres alfabéticos maiúsculos e ou minúsculos e caracteres numéricos separados por linha *underline*. Nos CTRA criados para a nossa análise, a linha de comando 1 (um), por exemplo, apresenta as variáveis como expresso no quadro 4.

Quadro 4 – Linha de comando e variáveis no CTRA.

Donde: para cada resumo a variável muda, por exemplo, \*Res\_2, \*Res\_3, .... \*Res\_16 etc.

Donde: Todas as variáveis podem mudar de acordo com o texto. Assim, o artigo (\*Art\_2) e a base (\*WOS) etc, conforme tabela 1.

Fonte: Quadro criado pelo autor.

A produção dos Corpus Textual de Análise dos Resumos – CTAR requer muita atenção do pesquisador, uma vez que no texto criado para a análise: não pode conter erros de digitação das palavras; não pode ter parágrafos e deve estar justificado à esquerda, sem uso de negrito ou itálico; as palavras compostas não podem conter hífen (-), assim como os verbos pronominais devem estar unidas por *underline* e o mesmo acontece com expressões como nomes próprios, siglas e formas desconhecidas que, juntas, denotam sentido específico; os números têm que ser

usados de forma escrita por extenso; e não se pode usar caracteres especiais como arroba (@), aspas ("), apóstrofes ('), cifrão (\$), porcentagem (%), etc.

Além disso, optamos pela busca das palavras ativas, das seguintes classes gramaticais: substantivos (nomes comuns), adjetivos, verbos conforme configuração da análise do IRAMUTEQ, sinalizados na figura 11 pelo número "1".

Choix des clés d'analyse 0=éliminé ; 1=active ; 2=supplémentaire h 🛊 2 📮 Adjectif voir liste Conjonction voir liste 2 Adjectif démonstratif 2 voir liste Formes non reconnues voir liste 2 1 voir liste Adjectif indéfini voir liste Nom commun 2 2 Adjectif interrogatif voir liste Nom supplémentaire voir liste 2 Adjectif numérique 2 Adjectif possessif 2 2 💲 voir liste Adjectif supplémentaire 2 🛊 voir liste 2 voir liste Adverbe 2 voir liste 2 voir liste Pronom personnel 2 2 Adverbe supplémentaire voir liste Pronom possessif voir liste 2 2 🗘 Article défini Pronom relatif voir liste voir liste 2 2 Article indéfini Préposition voir liste voir liste 2 Verbe 1 2 Auxiliaire voir liste voir liste 2 Chiffre 2 Verbe supplémentaire voir liste voir liste

Figura 11 - Configuração da Análise no IRAMUTEQ.

Fonte: Software IRAMUTEQ.

Tendo como base essas informações, passaremos à análise estatística textual, acerca dos resultados produzidos em relação ao Corpus Textual de Análise do Resumo Ser Docente – CTARSD e Corpus Textual de Análise do Resumo Cibercultura - CTARC que contém 37 (trinta e sete) e 29 (vinte e nove) resumos de teses, dissertações e artigos científicos, respectivamente, que serão objetos da Análise Sistemática da Pesquisa Bibliográfica - ASPB.

Nosso objetivo foi conseguir extrair da ASPB os resultados da Análise Sistemática dos Resumos - ASR, por meio de aproximações que nos conduzam às teses, dissertações e artigos científicos que estão mais bem relacionados e, com isso, apresentam concordância com as palavras-chave "ser docente" e "cibercultura" e que podem, de forma objetiva, contribuir para o referencial teórico da pesquisa.

Optamos em apresentar os resultados estatísticos, concomitantemente, referentes ao Corpus Textual de Análise do Resumo Ser Docente – CTARSD e o Corpus Textual de Análise do Resumo Cibercultura – CTARC.

O Resultado inicial da análise estatística textual do Corpus Textual de Análise do Resumo Ser Docente - CTARSD foi constituído por 37 textos, separados em 241

segmentos de texto (ST) e deste total foram aproveitados 178 ST (73,86%) para a análise, emergindo 8.289 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos - substantivos, adjetivos e verbos), sendo 1.983 palavras distintas e 1.221 com única ocorrência.

Já o Corpus Textual de Análise do Resumo Cibercultura - CTARC foi constituído por 29 textos, separados em 157 segmentos de texto (ST) e deste total foram aproveitados 102 ST (64,97%) para a análise, emergindo 5.525 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos - substantivos, adjetivos e verbos), sendo 1.628 palavras distintas e 1.084 com única ocorrência.

Esses dados validam a análise estatística textual uma vez que têm um aproveitamento próximo ou acima de 70% dos ST, como expresso no quadro 5.

Textos: 37
Segmentos de Textos (ST): 241
Aproveitamento ST: 178
Porcentagem Aproveitamento: 73,86 %

CTARC

Textos: 29
Segmentos de Textos (ST): 157

CTARC

Emergiu

Ocorrências de Palavras: 8.289
Ocorrência de Palavras: 1.937
Ocorrência Única de Palavras: 1.221

Ocorrência Única de Palavras: 5.525

Ocorrência de Palavras Distintas: 1.628

Ocorrência Única de Palavras: 1.084

Quadro 5 – Ocorrências e correlações que emergiram na análise estatística textual do CTARSD e do CTARC.

Fonte: Quadro criado pelo autor.

Porcentagem Aproveitamento: 64,97 %

Corpus

Aproveitamento ST: 102

A complementação desses dados que compõem a análise estatística textual do Corpus Textual de Análise do Resumo Ser Docente – CTARSD e do Corpus Textual de Análise do Resumo Cibercultura - CTARC, para cumprimos os critérios de Análise do Resumo Cibercultura – CTARC, será realizada por meio da análise do método da Classificação Hierárquica Descendente - CHD.

A análise CHD possibilitará a classificação dos segmentos de texto em função de suas respectivas palavras e o conjunto deles repartido com base na frequência das

formas reduzidas em palavras já lematizadas<sup>27</sup>. Pois, "Esta análise visa obter classes de UCE [Unidades de Contexto Elementares] que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente das UCE das outras classes" (Camargo; Justo, 2013, p. 516).

Por fim, complementando a análise CHD, buscaremos apontar os dados de correlação dos textos/resumos para alcançarmos o objetivo da análise estatística do texto, por meio da apresentação dos resultados a Análise Pós-Fatorial, em que

Representa num plano cartesiano as diferentes palavras e variáveis associadas a cada uma das classes da CHD. A interface possibilita que se recuperem, no corpus original, os segmentos de texto associados a cada classe, momento em que se obtém o contexto das palavras estatisticamente significativas, possibilitando uma análise mais qualitativa dos dados. (Camargo; Justo, 2013, p. 516).

Assim, primeiramente temos a categorização realizada pelo IRAMUTEQ na Classificação Hierárquica Descendente - CHD do Corpus Textual de Análise do Resumo Ser Docente - CTARSD em 5 (cinco) Classes de Palavras que, por meio da análise das palavras distintas constantes em cada classe e suas ocorrências, levounos a nomear cada classe da seguinte forma: Classe 1: Ensino Superior; Classe 2: Ser Docente; Classe 3: Formação Docente; Classe 4: Ensino; Classe 5: Cibercultura. Além disto, constatamos que o resultado da análise CHD apresentou a seguinte distribuição e correlação de segmentos de textos, expresso no gráfico 11: Classe 1, com 35 ST (19,66%); Classe 2 com 28 ST (15,73%); Classe 3 com 57 ST (32,02%); Classe 4 com 25 ST (14,04%); Classe 5 com 33 ST (18,54%).

-

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup> - Lematizar no IRAMUTEQ refere-se ao processo de reduzir palavras a suas formas base (*lemmas*), eliminando inflexões como conjugações verbais e declinações de substantivos e adjetivos. Essa redução facilita a análise textual, pois agrupa palavras com a mesma raiz, melhorando a identificação de padrões e temas no Corpus Textual de Análise dos Resumos – CTAR.

classe 3

classe 4

classe 4

classe 5

Gráfico 11 – Análise CHD e separação por classes de palavras do CTARSD.

Fonte: gráfico gerado pelo IRAMUTEQ na análise CHD.

Assim, a análise CHD do Corpus Textual de Análise do Resumo Ser Docente - CTARSD nos apontou que em cada classe emergiu uma maior ocorrência de palavras por segmento de texto ST e foi partindo da análise das ocorrências de palavras que possibilitou a nomeação das 5 (cinco) classes de palavras, como apresentado no quadro 6.



Quadro 6 – Ocorrência de palavras por classe na análise CHD do CTARSD.

Fonte: Quadro criado pelo autor a partir dos resultados da análise CHD.

A análise CHD nos demonstra, por meio da análise das classes, que suas formações ocorrem a partir de ramificações. Ou seja, ao observarmos o gráfico 9, percebemos que 5 (cinco) ramificações emergem sobre o conteúdo da análise, donde 4 (quatro) das ramificações emergem da Classe 5, Cibercultura; 3 ramificações emergem da Classe 1, Ensino Superior; 2 (duas) ramificação emergem da Classe 4, Ensino que se subdividem em outras 2 (duas) ramificações, as Classes 2, Ser Docente e 3, Formação Docente. Esse movimento pode nos levar a analisar que as palavras que estruturam o discurso das Classes 2, Ser Docente e 3, Formação Docente que são correlacionadas com as palavras das classes Classe 4, Ensino que por sua vez se correlacionam com as palavras da Classe 1, Ensino Superior, que se correlacionam com as palavras da Classe 5, Cibercultura.

Por outro lado, quando analisamos a categorização realizada na Classificação Hierárquica Descendente - CHD do Corpus Textual de Análise do Resumo Cibercultura - CTARC teremos um movimento distinto em que se formaram 4 (quatro) Classes de Palavras que, por meio da análise das palavras distintas constantes em cada classe, levou-nos a nomear cada classe da seguinte forma: Classe 1: Universidade; Classe 2: Formação; Classe 3: Cibercultura; Classe 4: Educação. Além disso, constatamos que o resultado da análise CHD apresentou a seguinte distribuição e correlação de segmentos de textos, expressas no gráfico 12: Classe 1, com 21 ST (20,59%); Classe 2 com 33 ST (32,35%); Classe 3 com 19 ST (18,63%); Classe 4 com 29 ST (28.43).

classe 2

classe 3

classe 4

classe 4

Gráfico 12 – Análise CHD e separação por classes de palavras do CTARC.

Fonte: gráfico gerado pelo IRAMUTEQ na análise CHD.

A análise CHD do CTARC nos apontou que apesar das Classes 1, 2, 3 e 4 emergirem de um mesmo ramo de palavras, há uma formação distinta que colocam em correlação as Classes 1 e 4 e as Classes 2 e 3, mas que em cada Classe emergiu uma maior ocorrência de palavras distintas por segmento de texto ST, como apresentado no quadro 7.

Classe 2 Classe 3 Classe 4 Classe 1 Universidade Cibercultura Educação **PALAVRA PALAVRA PALAVRA PALAVRA OCORRÊNCIA OCORRÊNCIA OCORRÊNCIA OCORRÊNCIA PROFESSOR** ANALISAR TECNOLOGIA MODELO 10 **PESQUISA** RESULTADO CONTEXTO DADO 11 10 ANALISAR CONHECIMENTO ALUNO **ESCOLA** 12 CONTEXTO REVELAR PODER DESENVOLVER 10 11 **OBJETO ENTREVISTA** CULTURA BASE

Quadro 7 – Ocorrência de palavras por classe na análise CHD do CTARC.

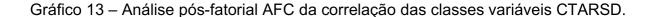
Fonte: Quadro criado pelo autor a partir dos resultados da análise CHD.

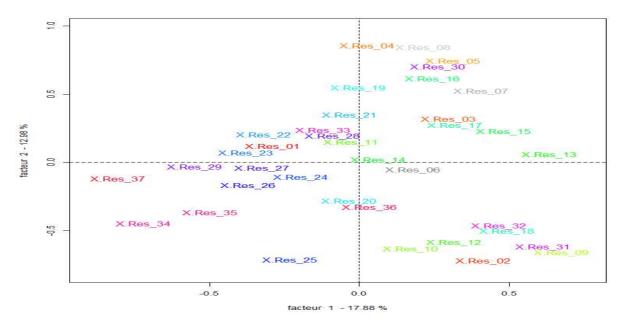
Observamos, portanto, na análise Classificação Hierárquica Descendente – CHD do Corpus Textual de Análise do Resumo Cibercultura – CTARC, que as ramificações, apesar de acontecerem, são distintas da análise anterior. Ou seja, analisando o gráfico 12, temos 4 (quatro) ramificações que emergem sobre o conteúdo da análise, formando 2 (dois) blocos distintos com 2 (duas) ramificações em cada bloco donde a Classe 1, Universidade, aproxima-se da Classe 3, Cibercultura; e donde a Classe 2, Formação, aproxima-se da Classe 4, Educação. Esse movimento de correlação e concordância demarca a convergência entre duas classes de um mesmo bloco e de divergência entre os pares de blocos de classes.

Diante desses dados estatísticos de análise textual, podemos inferir que, apesar de as classes apresentarem convergências, como na análise do Corpus Textual de Análise do Resumo Ser Docente – CTARSD e convergências e

divergências como na análise do Corpus Textual de Análise do Resumo Cibercultura – CTARC, na análise CHD do CTARSD ocorre uma dinâmica estatística em que os elementos textuais do ser docente correlacionam-se com os elementos textuais que apontam para a cibercultura que, por sua vez, relacionam-se com os elementos textuais do ensino superior, os do ensino, os da formação. Ao passo que, na análise CHD do CTARC, temos, portanto, uma dinâmica estatística narrativa em que os elementos textuais narrativos convergem entre Cibercultura e Universidade e Formação e Educação, mas divergem entre os dois conjuntos de classes.

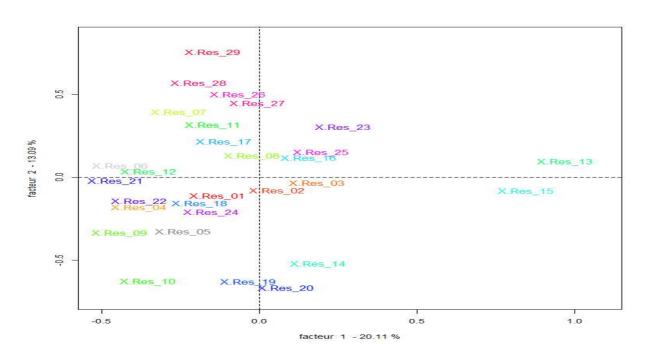
O que a análise Classificação Hierárquica Descendente - CHD também nos indica em termos de dados estatísticos textuais é demonstrado na Análise Estatística Pós-Fatorial AFC de classes variáveis de correlação, que, por meio de um plano cartesiano, apresenta as correlações entre os texto/resumos, nomeadas no gráfico como "Res". Nesta análise temos a indicação direta da aproximação entre os resumos das tese, dissertações e artigos científicos, tanto dos Corpus Textual de Análise do Resumo Ser Docente – CTARSD quanto dos Corpus Textual de Análise do Resumo Cibercultura - CTARC. Assim, por meio da análise da aproximação, ao ponto 0 (zero) do plano cartesiano, nos gráficos 13 e 14, podemos identificar os textos/resumos que mais se convergem, o que nos aponta correlações específicas das classes de palavras produzidas na análise CHD, identificadas por meio das cores das classes produzidas nas análises CTARSD, Classe 1 Ensino Superior (vermelho), Classe 2 Ser Docente (cinza), Classe 3 Formação Docente (verde), Classe 4 Ensino (azul) e Classe 5 Cibercultura (lilás) e CTARC, Classe 1 Universidade (vermelho), Classe 2 Formação (azul), Classe 3 Cibercultura (azul) e Classe 4 Educação (lilás), de modo a apontar o caminho que devemos seguir na escolha dos resumos, objeto da Análise Sistemática dos Resumos - ASR.





Fonte: gráfico gerado pelo IRAMUTEQ na análise AFC.

Gráfico 14 – Análise pós-fatorial AFC da correlação das classes variáveis CTARC.

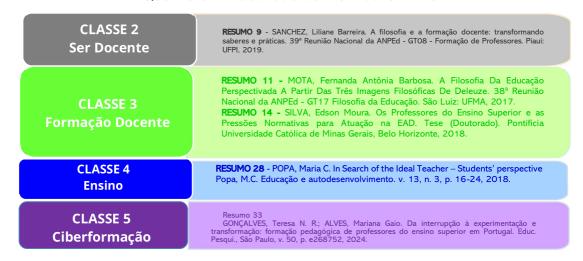


Fonte: gráfico gerado pelo IRAMUTEQ na análise AFC.

Portanto, nesta análise Pós-Fatorial AFC das correlações dos Corpus Textual de Análise dos Resumos – CTAR, constamos os principais resumos de teses,

dissertações e artigos científicos que compõem o Corpus Textual de Análise do Resumo Ser Docente – CTARSD e o Corpus Textual de Análise do Resumo Cibercultura – CTARC, e que foram selecionados para compor o referencial teórico da pesquisa, resultado da Análise Sistemática dos Resumos – ASR, expresso nos quadros 8 e 9.

Quadro 8 - Resultado da ASR do CTARSD.



Fonte: Quadro criado pelo autor a partir dos resultados da ASR.

Quadro 9 – Resultado da ASR do CTARC.



Fonte: Quadro criado pelo autor a partir dos resultados da ASR.

Compreendemos que atingimos o objetivo central desta Análise Sistemática dos Resumos - ASR em que, por meio desta análise estatística textual, selecionamos para compor o referencial teórico, por sua vez, composto por 10 (dez) textos/resumos, sendo de 2 (duas) teses e 8 (oito) artigos científicos.

Enfim, a Análise Sistemática dos Resumos – ASR possibilitou que percebêssemos teses e artigos científicos, por meio de correlações textuais, que mais se aproximam da problemática desta tese que serão objeto de leitura aprofundada e apresentarmos relações plausíveis com a pesquisa.

A partir de agora, temos condições de utilizar o IRAMUTEQ para encontrar as correlações textuais dos enunciados da pesquisa de campo.

## 3.1.3. Que caminho foi percorrido para a criação da Rede Global de Conversas Online – RGCO para produzir dados estatísticos textuais na Análise Sistemática das Conversas – ASC

Se a linguagem exprime, não o faz na medida que imite e duplique as coisas, mas na medida em que manifesta o querer fundamental daqueles que falam.

Michel Foucault

Como demonstramos no item 3.1.2, a Análise Sistemática da Pesquisa Bibliográfica – ASPB foi o primeiro exercício de aplicação de uma das etapas da operacionalização do método qualitativo da tese: a de produzir dados estatísticos textuais por meio Análise Sistemática dos Resumos – ASR.

Agora, passamos à principal etapa da operacionalização do método qualitativo que é a de criar a Rede Rizomática de Conversas Online – RRCO, estruturando e preparando o caminho para realizarmos, no capítulo 4, a Analítica do Presente do Ser Docente – APSD.

A Rede Rizomática de Conversas Online – RRCO é o momento de produção dos dados e pistas da pesquisa, por meio de conversas com os Informantes Qualificados – IQ e o Informante Qualificado Pesquisador IQP.

Realizamos, por meio da metodologia da conversa (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018), conversas online com 29 (vinte e nove) IQ e 01 (um) IQP, professores e professoras de cursos de licenciaturas de universidades, em 4 (quatro) continentes: América (Latina e Norte), Europa, África e Ásia, como apresentado nas figuras 12 e

Figura 12 – Mapa da pesquisa de campo que apresenta as pegadas, os passos dados na Rede Rizomática de Conversas Online – RRCO.



Fonte: Figura criada pelo autor a partir dos dados produzidos no Google Maps.

Figura 13 – Legenda com quantidade de IQ e IQP Instituições de Ensino Superior – IES e os locais.



Fonte: Figura criada pelo autor a partir dos dados produzidos no Google Maps.

A escolha e indicação inicial dos primeiros 11 (onze) Informantes Qualificados – IQ<sup>28</sup>, se deu por meio de canais de comunicação como e-mail e WhatsApp, adequando as agendas e fusos horários, conforme expresso no quadro 10.

Quadro 10 – Tipos de contatos na etapa de convites.



**Contato Inicial** (via E-mail ou WhatsApp), em que o docente indicado foi convidado pelo pesquisador para participar da pesquisa.



Contato Oficial (via E-mail), em que o participante da pesquisa recebeu todas as informações referentes à sua participação na pesquisa, por meio do Convite Oficial e TCLE, documento que foi enviado para o IQ e devolvido para o pesquisador (via E-mail) nomeado, assinado e datado.

Fonte: Quadro criado pelo autor.

Aceitos os convites, produzimos os documentos<sup>29</sup> como as Cartas Convite, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, os Instrumentos de Pesquisa – todos traduzidos em inglês, francês, espanhol e italiano -, a Tabela de Indicação de IQ e o Inventário de IQ.

Os 19 (dezenove) participantes seguintes foram indicados durante as conversas com os primeiros IQ e, após a realização de cada conversa online, foram feitos os Diários de Campo e, posteriormente as Transcrições das conversas gravadas.

Os dados produzidos com cada participante da pesquisa geraram: 30 vídeos chamadas em média de 1 (uma) hora e 15 (quinze) minutos cada; um diário de campo contendo 67 (sessenta e sete) páginas de textos/dados; 30 (trinta) transcrições do

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> - Inicialmente, optamos por criar uma relação que contivesse uma enorme quantidade de contatos com possíveis professoras e professores para participarem da pesquisa, girando em torno de 50 (cinquenta) contatos iniciais. Mas logo descartamos essa hipótese e selecionamos apenas 11 (onze) IQ iniciais que passariam a indicar os demais IQ, e que participaram da pesquisa.

<sup>&</sup>lt;sup>29</sup> - Toda a documentação produzida na pesquisa que não comprometa o anonimato dos participantes da pesquisa, estarão disponibilizadas no apêndice da pesquisa e, também, no site da tese, denominado "Ser Docente e Ciberfomação": https://educadorimersivo.wixstudio.com/docenteciberformação.

campo contendo 413 (quatrocentos e treze) páginas de textos/dados; e os Corpus Textuais de Análise – CTA somando um total de 160 páginas de textos/dados.

Os contatos e agendamentos se deram de formas muito diversas e com muitas dificuldades, como: o distanciamento espacial, que exigia atenção ao fuso horário existente entre o Brasil e o país de moradia do possível participante da pesquisa; o desafio comunicativo em relação à fala e escrita em outras línguas; a persistência em refazer contatos quando não havia retorno; a busca por tradutores que pudessem auxiliar nos contatos e conversas. Além destes aspectos, destacamos: perdas de conexão durante conversas online; IQ que resistiam ao diálogo, de modo a enaltecerem o tempo todo seus feitos e produções acadêmicas; ou mesmo surpresas como 1 (uma) IQ que ao saber que queríamos conversar e não falarmos de seus feitos e produções, olhou para o lado e começou a conversar com outra pessoa, pediu desculpas e abandonou a conversa; 1 (um) IQ, de língua inglesa, que se sentiu à vontade e começou a conversar em espanhol para facilitar a comunicação; e 1 (um) IQ que falava francês, inglês e espanhol e teve calma o suficiente para conseguirmos nos comunicar e ainda elogiou o pesquisador pela ótima comunicação em francês. Tais aspectos foram atípicos e tivemos excelentes encontros, conversas de muita qualidade, algumas (poucas) conversas mais rápidas e objetivas - com menos de 40 (quarenta) minutos- e, também, conversas (poucas) longas agradáveis fascinantes que chegaram a quase 2 (duas) horas.

Viver estas experiências da pesquisa de campo foi muito significativo, por ter expressado uma rica complexidade de dados, resultado das pegadas dos dados em um mapa, como expresso na figura 12, só possível de ser realizado após criarmos a Rede Rizomática de Conversas Online – RRCO. Pois a RRCO se distingue do decalque, de "um eixo ou uma estrutura profunda [...] do modelo representativo de uma árvore ou de sua raiz-pivotante" (Deleuze; Guatarri, 1995, p. 29), por ser a expressão de pegadas de um mapa "inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real" (Ibid., p. 30), no encontro de almas, de inconscientes constituídos por meio de redes rizomáticas, de sujeitos abertos à experiência com o outro no devir. Pois o mapa faz parte do rizoma e

Contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. [...] O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber

modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. (Deleuze; Guatarri, 1995, P. 30).

Desse modo, como expresso no quadro 11, apresentamos os 29 (vinte e nove) IQ e 1 (um) Informante Qualificado Pesquisador – IQP, mapeado por regiões, continentes e países, demonstrando a diversidade da RRCO.



Quadro 11 - Quantidade de IQ e IQP por região e país.

Fonte: Quadro criado por Ícaro magno de Sá Vieira.

Como demonstrado acima, as regiões com maiores quantidades de IQ foram a América do Sul com 14 (quatorze) IQ; Europa com 5 (cinco) IQ; África com 5 (cinco) IQ; América do Norte com 5 (cinco) IQ e Ásia, com 1 (um) IQ.

Os IQ tiveram seu completo anonimato preservado, como expresso no quadro 12.

Quadro 12 – Garantia de riscos mínimos para o IQ que participar da pesquisa.

Todos os achados da pesquisa, recorrentes das conversas online com os participantes da pesquisa, serão mencionados na análise investigativa garantindo-se o anonimato do IQ, a partir do uso de pseudônimos, que convencionamos denominar por IQ1 – Bogotá, IQ2 – Rio de Janeiro, IQ20 - Cairo, e assim por diante.

3

As transcrições das conversas online foram submetidas à aprovação do IQ e, somente depois de sua aprovação, utilizadas na análise da pesquisa.

2

Não foi realizado nenhuma divulgação parcial ou total das conversas online, dos vídeos gravados com o uso de recurso tecnológico de conversação online adotado em comum acordo com o IQ, bem como os dados e pistas da pesquisa.

4

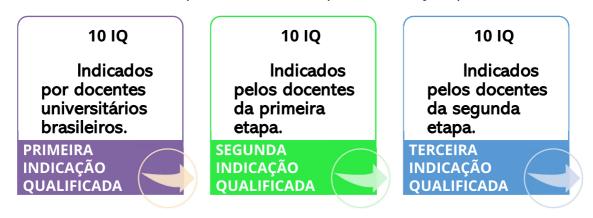
Os achados da pesquisa foram armazenados em banco de dados online seguros (por ser conta institucional privada do pesquisador, com login e senha pessoais) e foram acessados somente pelo pesquisador responsável pela pesquisa.

Fonte: Quadro criado pelo autor.

Somente após todos esses requisitos, expressos no quadro 12 serem esclarecidos e aprovados pelos Informantes Qualificados - IQ, passamos à etapa de agendamento e realização das conversas online.

A proposta inicial na etapa dos convites aconteceu respeitando-se 3 (três) etapas de indicação qualificada, como expresso no quadro 13.

Quadro 13 – Proposta inicial das etapas de indicação qualificada.



Fonte: Quadro criado pelo autor.

Alguns dos IQ que se comprometeram a indicar outros possíveis participantes, não os indicaram ou os contatados não retornaram. Com isto, se estabeleceu uma dificuldade de termos dos contatos indicados de docentes que pudessem ampliar a Rede Rizomática de Conversas Online – RRCO de regiões como a Ásia, mas apesar de tentativas de contatos realizadas, os contatos não se efetivaram.

Dessa forma, o resultado desse processo de indicação qualificada pode ser observado no quadro 14, que apresenta a quantidade real de Informantes Qualificados – IQ em cada etapa de indicação qualificada, indicando que na primeira indicação qualificada obtivemos a participação de 13 (treze) IQ e 1 (um) Informantes Qualificados Pesquisador – IQP; na segunda indicação qualificada obtivemos a participação de 10 (dez) IQ; na terceira indicação qualificada obtivemos a participação de 6 (seis) IQ.

13 IQ + 1IQP 10 IQ 6 IQ Indicados por Indicados pelos Indicados pelos docentes da docentes da docentes universitários primeira etapa. segunda etapa. brasileiros. **PRIMEIRA SEGUNDA TERCEIRA INDICAÇÃO** INDICAÇÃO INDICAÇÃO **QUALIFICADA QUALIFICADA QUALIFICADA** 

Quadro 14 – Resultado das etapas de indicação qualificada.

Fonte: Quadro criado pelo autor.

A figura 14 apresenta a quantidade de indicações por continente, país, estado e cidade, associando os continentes por cores, onde: a América do Sul aparece na cor verde e apresenta 7 (sete) tonalidades de verdes se referenciando aos 14 (quatorze) países deste continente; a América do Norte aparece na cor azul e apresenta 2 (duas) tonalidades de verdes se referenciando aos 5 (quatro) países deste continente; a Europa aparece na cor laranja e apresenta 2 (duas) tonalidades de laranjas se referenciando aos 5 (cinco) países deste continente; a África aparece na cor amarelo sem variação de tonalidades se referenciando aos 5 (cinco) países deste continente; a Ásia aparece na cor lilás se referenciando a 1 (um) países deste continente.

AMERICA CO CALL

| Some black data, day or row, and a state of the sta

Figura 14 – Quantidade de indicações qualificadas por continente, país, estado e cidade, associando os continentes por cores.

Fonte: Figura criado por Ícaro Magno de Sá Vieira.

Para que pudéssemos estabelecer uma equidade em relação ao tipo de Informante Qualificado – IQ convidado para participar da pesquisa, utilizamos 2 (dois) critérios de inclusão do IQ no processo de indicação qualificada, como expresso no quadro 15.

Que o docente atue em cursos de pedagogia e ou licenciaturas no ensino superior.

Que sua prática pedagógica seja diferenciada e inovadora, na visão de seus indicadores.

Quadro 15 – Critério de Inclusão do IQ na pesquisa.

Fonte: Quadro criado pelo autor.

Contudo, como o nosso objetivo era encontrar docentes dos 6 continentes, não foi possível, apesar das inúmeras tentativas.

Somente o domínio de leitura e escrita da língua inglesa não foi suficiente, e exigiu a contratação de tradutora especializada em língua inglesa que esteve presente em todas as conversas online, traduzindo simultaneamente as falas do pesquisador e dos IQ que falavam em língua inglesa.

As conversas online tiveram duração média de 1 (uma) hora e 15 (quinze) minutos<sup>30</sup> e foram realizadas por meio do recurso tecnológico de comunicação online de fácil acesso e decidido em comum acordo com os IQ, gerando uma gravação na íntegra da conversa<sup>31</sup>.

As conversas online foram orientadas por meio de instrumento de pesquisa contendo 16 (dezesseis) perguntas disparadoras, conforme apresentado no apêndice.

Após realizadas as conversas online, passamos à etapa do processo de transcrição dos dados das conversas online nas línguas maternas dos IQ, realizado em duas etapas: transcrição do áudio por meio de editores de textos e Inteligência Artificial Generativa - IAG e revisão do áudio transcrito pelo pesquisador e 1ª análise dos dados.

Quadro 16 – Etapas do processo de transcrição e revisão dos dados das conversas online.

Trasncrição do áudio por meio editores de texto e IAG

Revisão do áudio transcrito pelo pesquisador e 1ª análise dos dados

Fonte: Quadro criado pelo autor.

Enfim, depois de todos as dores, erros e acertos do processo de criação da Rede Rizomática de Conversas Online – RRCO e de produção da pesquisa de campo, os dados produzidos por meio das etapas de conversas online, transcrição do áudio por meio de editores de textos e IAG, revisão do áudio transcrito pelo pesquisador e 1ª análise dos dados, foram utilizados para produção dos Corpus Textual de Análise dos Enunciados – CTAE, compondo-se, assim, a Analítica do Presente do Ser Docente - APSD, que será demonstrado no próximo capítulo da tese.

<sup>30</sup> - Das 30 conversas online realizadas, apenas 1 conversa durou 45 (quarenta e cinco) minutos e 2 conversas duraram mais de 1 (uma) hora e 45 (quarenta e cinco) minutos.

<sup>&</sup>lt;sup>31</sup> - Em comum acordo com os IQ, a maioria das conversas foram realizadas utilizando-se o Google Meet institucional da UFJF, o que permitiu a gravação e arquivamento dos vídeos na nuvem do Google Drive vinculado à conta institucional. Contudo, após o Google bloquear o recurso de gravação para os assinantes como as universidades, eu tive que utilizar o Jitsi Meet para realizar a conversa com o IQ29 e, por um problema técnico, o vídeo não foi gravado, tendo que ser registrada a conversa online, somente no diário de campo.

## 4 COMO A ANALÍTICA DO PRESENTE DO SER DOCENTE - APSD PODE CONSOLIDAR A CONSTITUIÇÃO DO SER DOCENTE EM MEIO AOS PROCESSOS DE CIBERFOMAÇÃO NAS DOCÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS CONTEMPORÂNEAS?

Uma conversa poderia ser isso. Simplesmente o traçado de um devir. [...] Os devires são o que há de mais imperceptível. São atos que só podem estar contidos numa vida e expressos num estilo.

Gilles Deleuze

Experienciar, pensar e investigar no campo da ciências humanas, em específico, nos campos da filosofia da educação e da educação requer uma busca radical, com perspicácia no olhar, criticidade e, sobretudo, certo distanciamento do objeto de estudo investigativo, como é próprio da reflexão filosófica, mas, também, requer uma busca criteriosa, rigorosa, testada e validada, como é necessário à investigação científica. É dessa maneira que delineamos e propomos realizar esta investigação filosófico-científica, porque "[...] pensar a educação requer entendê-la como fenômeno dinâmico, complexo e mutável, além de datado historicamente" (Gilmar Rocha; Sandra Pereira Tosta, 2009, 49).

Por esse motivo, é que a pesquisa nos campos da filosofia da educação e da educação deve levar em conta que não é possível investigarmos e buscarmos conhecimentos verdadeiros, teleológicos, como queriam aqueles adeptos de toda uma parte da filosofia moderna, desde o século XIX, afeita ao paradigma subjetivista e inaugurada na virada epistemológica moderna, e que propôs a redução da filosofia à epistemologia:

Um pensamento voltado para a necessidade de explicar o conhecimento e ou fundamentá-lo expresso pela necessidade de se criar o modelo de relação entre o sujeito e o objeto, que seria a relação par excellence entre a entidade que conhece e o que é conhecido, se edificando como o modo de compreensão de 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" (Leila Aparecida Domingues MACHADO, 1999, p. 211).

Esta perspectiva de pensamento e do conhecimento tem o seu marco conceitual no cartesianismo, no racionalismo moderno que encontrando na filosofia

platônica os pilares da metafísica moderna, inaugura a busca de "que o ente é, pela primeira vez, determinado como objetividade do representar, e a verdade como certeza do representar" (Heidegger, 1998, p. 110). Ou seja, com essa nova metafísica da subjetividade (Ibidem), o homem moderno buscou ter a certeza de que o conhecer acontece quando a "objetivação do ente cumpre-se num re-presentar [vor-stellen] que tem como objetivo trazer para diante de si qualquer ente, de tal modo que o homem calculador possa estar seguro do ente, isto é, possa estar certo do ente" (Ibd., p. 109-110).

Na metafísica moderna, a condição de subjetivação do sujeito enquanto consciência de si, atinge seu ápice no lluminismo, sendo a questão *sui generis* para ascender o indivíduo de sua condição inferior e auto culpável para a condição de sujeito moderno emancipado, livre e autônomo. Conforme queriam os modernos, essa é a única oportunidade de o sujeito sair de sua condição de minoridade, apossar-se de si mesmo, sem depender de outrem, para efetivar sua condição ascética de autoconservação e de liberdade do sujeito autodeterminado. Portanto, o Esclarecimento (*Aufklärung*) passa a significar

[...] A saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável, [sendo a] minoridade 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!<sup>32</sup> Tenha a coragem de te servir de teu próprio entendimento, tal é portanto a divisa do Esclarecimento. (Kant, 1784, p. 01).

O conhecer a si e cuidar de si é a possibilidade que temos de "[...] cuidar de nossas almas, para que se tornem melhores. Mas não se trata da alma enquanto substância: é uma alma sujeito, uma alma capaz de *khrêsthai*³³, de usos ou atitudes,

\_

<sup>&</sup>lt;sup>32</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: aude ('Aquele que começou metade da obra: sapere está na ouse (http://pt.wikipedia.org/wiki/Sapere aude).

<sup>&</sup>lt;sup>33</sup> - Em conversa, por meio do WhatsApp, com o autor, Aimberê Quintiliano, afirmou-me que "khrêsthai em grego quer dizer serviço de alguma coisa, usar, só que existem vários sentidos. Há toda uma discussão com Sexto Empírico sobre esses usos e o que os gregos consideravam poder ser usado. Foucault percebe que o verbo é usado também, por exemplo, como *logos khrêsthai*, o uso da razão. Então, o que quer dizer, aí, é que quando eles falam

uma alma encarnada e viva, uma vida" (Quintiliano, 2012, p. 387). Em outras palavras, o "cuidado de si deve consistir no conhecimento de si" (Foucault, 2006b, p. 85). Pois, o conhecimento de si em seu sentido pleno é "[...] um daqueles episódios essenciais na história das tecnologias de si, na longa história do cuidado de si, e que terá um forte peso ou, pelo menos, efeitos consideráveis durante a civilização grega, helenística e romana" (Ibidem).

Contudo, quando buscamos entender a metafísica da subjetividade, a consciência de si se representa a si mesma, por ser um retorno à intimidade do pensar humano, já sendo ela mesma, a interioridade em si. Ou seja, é a consciência que se apresenta como algo que é meu e interior (Luiz Bicca, 1997): é a consciência de si que tem seus condicionantes postulados distintamente do que estamos preconizando como conhecimento de si que equivale ao cuidado de si na relação com o mestre.

Romper com a pretenciosa afirmação moderna de que a consciência de si se estabelece pela condição de autocompreensão e de maioridade do sujeito que tem consciência de si mesmo pode nos despertar para lacunas que, problematizadas, apontam para os princípios que se coadunam mais harmonicamente com o objeto desta tese. E, nesse momento, temos que fazer a seguinte pergunta: que sujeito pode ser constituído por meio do cuidado de si e conhecimento de si que, ao mesmo tempo, supere o paradigma subjetivista e constitua o ser docente em meio aos processos de ciberformação nas docências universitárias contemporâneas?

Fazer-se a imagem de algo quer dizer pôr o ente mesmo, no modo como está no seu estado, diante de si, e, enquanto posto desta forma, tê-lo constantemente diante de si" (Heidegger, 1998, p. 112). Essa visão do sujeito se opõe à concepção grega do conhecimento de si e do cuidado de si, segundo a qual o mundo se revelava por si mesmo, por sua natureza (*physis*). Por outro lado, com a modernidade e a ascensão da subjetividade, a verdade e o ser do ente não são mais algo que se

do cuidado de si e do cuidado da alma, eles não estão falando de cuidar da alma como se ela fosse alguma coisa, também, como se ela fosse um utensílio, que ainda seria alguma coisa, mas como se ela fosse ela própria, um princípio de ação, um princípio de um uso ou de uma ação. [...] Bom, o uso da palavra vem de Foucault (2006b), mas é nesse sentido que ele coloca *khrêsthai*, tentando ressaltar que, quando os gregos falam da alma, não estão falando de um princípio transcendente ou de uma substância inatingível, mas estão falando do próprio princípio da ação, [que] inclusive, está muito claro na filosofia de Platão [em que] a alma é considerada como aquilo que decide, que decide e que age. Então, é um pouco nesse sentido. Cuidar de si é cuidar de si, não como se a gente fosse cuidar de alguma coisa que estaria separada, hipostasiada, mas de cuidarmos de nós mesmos enquanto seres vivos, implicados na ação, na vida."

desvela, mas algo que é objetificado e calculado racionalmente pelo sujeito. A técnica, nesse contexto, torna-se a consumação dessa metafísica, pois é a forma máxima de dominação e controle sobre o real, própria da analítica da verdade moderna.

Se a metafísica da subjetividade promove a busca de uma condição causal que aponte para o progresso e para o futuro do sujeito como imagem e, uma vez estabelecida tal possibilidade, exige que se mostre que essa causa atue, efetivamente, realçando um certo acontecimento (Foucault, 1994). Assim impõe-nos, também, buscar por uma causa, por uma certeza, premissa e evidência "de uma causa permanente que, ao longo de toda a história, [guiou] os homens pela via do progresso" (Foucault, 1994, p. 683), tornando-se a marca e a própria contradição da filosofia e ciência modernas.

Os acontecimentos que nos possibilitam decidir se há futuro não estão presentes na lógica da positividade (Han, 2017) que solapa os sujeitos hodiernos em um frenesi de ações e realizações em busca de um presente-futuro instantâneo que se deforma não mais como presente, mas como o próprio primado do futuro, como produto narrativo da "[...] busca da novidade [que] faz com que a experiência narrada se projete do presente até o futuro, [sendo o presente uma] ilusão" (Rego apud Barbosa, 2019, p. 33). Se quisermos entender os sujeitos por meio desta lógica perversa, teremos a noção de um presente que se esfacela nas suas próprias narrativas, que atualizando-se sem cessar, reproduzem "[...] uma espécie de ultra-atualidade [em que] o tempo linear [...] parece ter sido substituído pelo tempo espiralado que demarca o presente-futuro como moto contínuo." (Ibidem).

De outro modo, buscamos entender o sujeito que, cuidando de si e conhecendo a si, reconhece em sua alma as contramemórias e forças contraditórias dos acontecimentos que o constituem enquanto sujeito e que possibilitam que, em alto tom, possam dizer de si mesmo o acontecimento que possibilita

<sup>[...]</sup> Decidir se há progresso, será um signo "rememorativum, demostrativum, pronosticum", [precisando] que este seja um signo que mostra que isso tem sido sempre como é (é o signo rememorativo), um signo que mostre que as coisas atualmente se passam assim também (é o demonstrativo), que enfim mostre que as coisas permanecerão assim (signo prognóstico). E é assim que poderemos estar seguros de que a causa que torna possível o progresso não atua apenas em um momento dado, mas que ela garante uma tendência geral do gênero humano em sua totalidade em marchar no sentido do progresso. (Foucault, 1994, p. 683).

Propomos, para este capítulo, realizar uma Analítica do Presente do Ser Docente – APSD, resultado de um confronto filosófico-científico que se proponha como "um pensamento crítico que toma a forma de uma ontologia de nós mesmos de uma ontologia da atualidade" (Foucault, 1994, p. 687-688) e, em nosso caso, uma ontologia de nós professoras e professores de docências universitárias contemporâneas.

Este é o caminho que se abre, nas veredas deste conhecimento, em direção à realização da Análise Sistemática das Conversas – ASC que foram produzidas por meio das conversas, enunciados e coisas ditas pelos Informantes Qualificados – IQ e que nos possibilitam produzir os dados e pistas, resultados de Unidades Enunciativas do Discurso Docente – UEDD e que, por sua vez, comporão a Análise Sistemática das Unidades Categoriais de Análise – ASUCA, dando suporte para pensarmos e discutirmos a problemática da pesquisa.

Assim, o que produziremos a partir de agora é a busca, por meio das conversas dos IQ, do traçado do devir, dos atos que constituem as almas, as vidas dos IQ e que, por meio do cuidado de si e conhecimento de si, os IQ puderam dizer de si e tonar-se o que se é: ser docente em meio aso processo de ciberformação nas docências contemporâneas.

4.1 QUE DADOS ESTATÍSTICOS TEXTUAIS A ANÁLISE SISTEMÁTICA DAS CONVERSAS – ASC PRODUZIU PARA CATEGORIZAR UNIDADES ENUNCIATIVAS DO DISCURSO DOCENTE – UEDD E AS UNIDADES CATEGORIAIS DE ANÁLISE – UCA?

Formação discursiva 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.

Rosa Maria Bueno Fischer

As conversas realizadas com os 29 (vinte e nove) IQ e com 1 (um) IQP não foram "sistemas de representação e/ou de interpretação dos fatos ocorridos-vividos,

mas [o resultado de] intensidades, multiplicidades, acasos e experimentações, que nos movimentam e nos arrancam de nossas supostas estabilidades-verdades" (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018, p. 58). E, por esse motivo, não foram, na maioria dos casos, lineares, mas foram conversas que se entrecruzaram, romperam barreiras individuais e comungaram-se, resultados de um processo interrelacional e comunicativo efetivo e significativo de momentos de intermezzo. Pois, "só há intermezzo, [...] como focos de criação [e] é isso uma conversa e não uma conversação, nem o debate pré-formados de especialistas entre si, tampouco uma intercampo de saberidade que se ordenaria em um projeto comum" (Deleuze, 1998, p. 38).

Bem, dito isso, para cumprimos a operacionalização metodológica da Análise Sistemática das Conversas – ASC optamos por realiza-la por meio de 4 (quatro) etapas do processo de produção de dados estatísticos textuais, no IRAMUTEQ, em que foi produzido (1) um recorte analítico da ASC, produzindo-se dados estatísticos textuais iniciais; (2) a ASC buscando-se as Unidades Enunciativas do Discurso Docente - UEDD que apontem para as possíveis Unidades Categoriais de Análise - UCA; (3) a ASC das UCA; e, por fim, (4) a Análise Sistemática das Unidades Categoriais - ASUC.

## 4.1.1 Que ocorrências e correlações textuais a Análise Sistemática das Conversas – ASC produziu para possibilitar a Análise Sistemática das Unidades Categoriais - ASUC?

Todo enunciado compreende um campo de elementos antecedentes em relação aos quais se situa, mas que tem o poder de reorganizar e de redistribuir segundo relações novas.

Michel Foucault

A Análise Sistemática das Conversas – ASC foi realizada levando-se em conta 4 (quatro) etapas do processo de produção de dados por meio da ASC, como expresso, abaixo, no quadro 17:

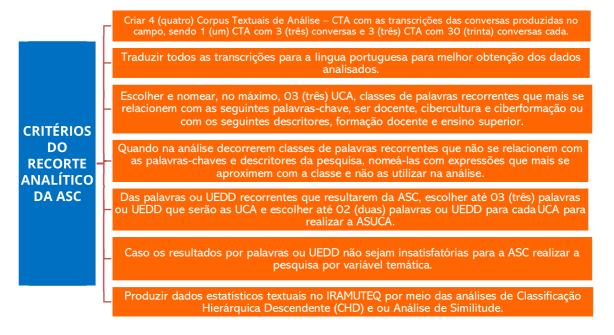
Quadro 17 – Etapas do processo de produção de dados da ASC.



Fonte: Quadro criado pelo autor.

Para cumprimos as etapas processo de produção de dados da ASC utilizaremos os critérios de análise, conforme apresentado no quadro 18.

Quadro 18 – Critérios de análise da ASC.



Fonte: Quadro criado pelo autor.

Na realização da primeira etapa, em que foi realizado o recorte analítico da Análise Sistemática das Conversas – ASC, produzimos 1 (um) Corpus Textual de Análise dos Enunciados – CTAE, contendo os textos/transcrições das conversas

realizadas com 3 (três) Informantes Qualificados - IQ: o IQ1 – Bogotá<sup>34</sup>, o IQ2 – Rio de Janeiro e o IQ20 – Cairo. Na realização da terceira etapa, em que foi realizado a ASC das Unidades Categoriais de Análise – UCA, produzimos 3 (três) CTAE, o Corpus Textual de Análise dos Enunciados Ser Docente – CTAESD, o Corpus Textual de Análise dos Enunciados Cibercultura – CTAEC e o Corpus Textual de Análise dos Enunciados Ciberformação – CTAECF, contendo os textos/transcrições referentes aos recortes produzidos na análise textual realizada previamente durante as transcrições das conversas com 29 (vinte e nove) IQ e (1) Informante Qualificado Pesquisador – IQP.

Apesar de as conversas terem sido realizadas na língua materna dos IQ, português, espanhol, inglês e francês, para cumprir os critérios de análise estatística textual da ASC e da ASC das UCA, optamos pela tradução de todos os textos/transcrições para a língua portuguesa, a fim de se obter apenas CTAE na língua portuguesa. Tal opção se justifica uma vez que, para a realização das ASC e da ASC das UCA e obtenção de resultados estatísticos textuais válidos, no IRAMUTEQ, é necessário produzir CTAE com no mínimo, 3 (três) os textos/transcrições, sendo do mesmo idioma, conforme expressos nos critérios de criação dos CTAE, expresso no quadro 19.

Quadro 19 – Critérios de criação dos CTAE.

1
Criação de 1 (um) Corpus Textual de Análise dos Enunciados - CTAE contendo 3 (três)
transcrições de conversas;
Criação de 1 (um) Corpus Textual de Análise dos Enunciados Ser Docente - CTAESD, 1 (um)
Corpus Textual de Análise dos Enunciados Cibercultura - CTAEC e 1 (um) Corpus Textual de
Análise dos Enunciados Ciberformação - CTAECF, contendo 29 (vinte e nove) recortes de
textos dos IQ e 1 (um) recorte de texto do IQP.

2
No CTAE e nos CTAESD, CTAEC e CTAECF as transcrições de conversas em língua espanhola, inglesa e
francesa foram traduzidos para a língua portuguesa para que expressem resultados rigorosos nas ASC

Fonte: Quadro criado pelo autor.

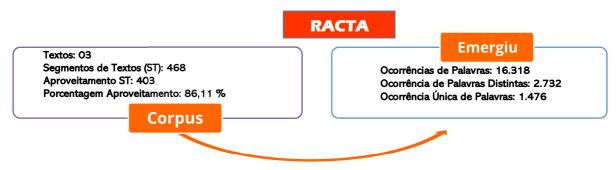
\_

<sup>&</sup>lt;sup>34</sup> - Optamos por denominar, na Análise Sistemática das Unidades Categoriais— ASUC, os Informantes Qualificados – IQ, utilizando a cidade em que residem. São docentes, como apresentado nos mapas das figuras 12 e 14. Assim, na ASUC encontraremos: IQ1 – Bogotá... IQ2 – Rio de Janeiro... IQ20 – Cairo... etc.

O resultado inicial da análise estatística textual do recorte analítico da ASC do CTAE foi constituído por 03 textos/transcrições, separados em 468 segmentos de texto (ST) e deste total foram aproveitados 403 ST (86,11%) para a análise, emergindo 16.318 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos - substantivos, adjetivos e verbos), sendo 2.732 palavras distintas e 1.476 com única ocorrência.

Esses dados validam a análise estatística textual uma vez que têm um aproveitamento próximo ou acima de 70% dos ST, como expresso no quadro 20.

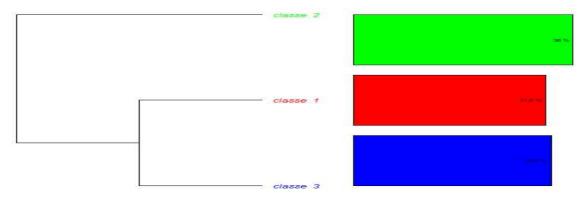
Quadro 20 – Ocorrências e correlações que emergiram na análise estatística textual do Recorte Analítico CTAE.



Fonte: Quadro criado pelo autor.

Além desses dados que compõem o recorte analítico Análise Sistemática das Conversas - ASC do Corpus Textual de Análise dos Enunciados – CTAE, realizamos a análise do método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) em que constatamos que o resultado da análise CHD apresentou os seguintes dados estatísticos: Classe 1, com 127 ST (31,51%); Classe 2 com 145 ST (35,98%); Classe 3 com 131 ST (32,51%), como expresso no gráfico 15.

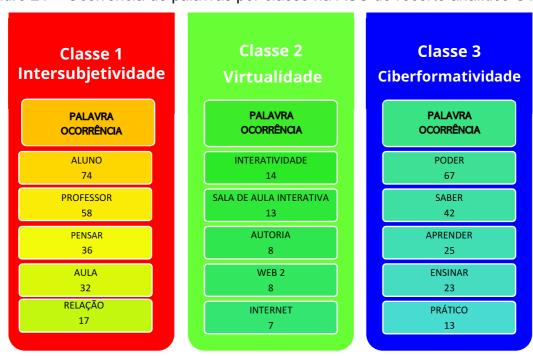
Gráfico 15 – Análise CHD e separação por classes de palavras na ASC do recorte analítico CTAE.



Fonte: gráfico gerado pelo IRAMUTEQ na análise CHD.

A análise CHD nos apontou que em cada classe emergiu uma maior ocorrência de palavras ou Unidades Enunciativas do Discurso Docente – UEDD, categorizadas por 3 (três) classes de palavras, por meio da análise das palavras distintas constantes em cada classe, o que nos levou a entendê-las como as Unidades Categoriais de Análise – UCA e a nomear cada classe da seguinte forma: Classe 1: Intersubjetividade; Classe 2: Virtualidade; Classe 3: Ciberformatividade, como apresentado o quadro 21.

Quadro 21 – Ocorrência de palavras por classe na ASC do recorte analítico CTAE.



Fonte: Quadro criado pelo autor a partir dos resultados da análise CHD.

O recorte analítico da Análise Sistemática das Conversas - ASC do Corpus Textual de Análise dos Enunciados – CTAE, conforme os resultados da análise CHD, expresso no gráfico 15, demonstra que 2 (duas) classes emergem ramificadas sobre o conteúdo da análise estatística textual em que em 1 (uma) ramificação emerge a Classe 2, com a temática Virtualidade e 1 (uma) segunda classe (ou segundo tema) que se subdivide em outras 2 (duas) ramificações, a Classe 1, com maior grau ocorrências de palavras, com a temática Intersubjetividade e a Classe 3, com a temática Ciberfomatividade. Assim, podemos subentender que as classes 1 e 3, apesar de haver divergências entre elas em termos da ocorrência de classes de palavras, são 2 (duas) sub-ramificações que apresentaram a ocorrência de segmentos de textos aproximadas, tendo, portanto, um conteúdo comum e por isto estão separadas da classe 1, na mesma ramificação, que apresenta ocorrência de classes de palavras distintas e ocorrência de segmentos de textos superior às demais classes. Esse fato nos faz entender que as 3 (três) classes emergem com distinções, apesar de existir um fio condutor que as unifica. Isso, também, justifica a nomeação dada às que temáticas Intersubjetividade, as Ciberformatividade, expressas nas classes de palavras ou Unidades Enunciativas do Discurso Docente – UEDD, originadas na análise CHD, são UEDD que apresentam relações de significação importantes para pensarmos e inferirmos, por meio da Formação Discursiva Docente - FDD, das coisas ditas na pesquisa de campo, o que constitui o ser docente em meio aos processo de ciberformação nas docências universitárias contemporâneas e que será objeto tanto da Análise Sistemática das Conversas – ASC da Unidades Categoriais de Análise – UCA, como da Análise Sistemática das Unidades Categoriais - ASUC.

Após analisarmos os dados estatísticos textuais produzidos na Análise CHD, podemos agora passar à Análise de Similitude, que nos apresentou a recorrência de palavras em 3 (três) blocos de ocorrências, agrupando-as por classes de palavras comuns ou Unidades Enunciativas do Discurso Docente - UEDD, como apresentado no gráfico 16.

precisafiversa paulo\_freire pedagogia criar pedagógico questão nteressalande GRANGE tecnologia lembrar olharfalar experiência docência trabalhameçar educação relação nspirajudar online perceber asciplina universidade bem oess@ainar aprendé hamar época prático palavra achar momento sentirostar diferente desentece problemanda iuno uerer urso observar ensino udar curso observar tentar tornar desenvolve

professor

trabalho

pensar

forma

aula

Gráfico 16 – Análise de Similitude e ocorrência entre as palavras na análise ASC do recorte analítico CTAE.

Fonte: gráfico gerado pelo IRAMUTEQ na análise de similitude.

A Análise de Similitude, como expresso no gráfico 16, produziu a associação por blocos de ocorrências de palavras, sendo estas as principais categorias de palavras ou Unidades Enunciativas do Discurso Docente - UEDD que tem uma relação com: direta esta pesquisa e que se relacionam а Classe Intersubjetividade; representada no gráfico pelo grupo com o halo laranja e tendo a palavra ou Unidades Enunciativas do Discurso Docente - UEDD, "aluno", como a principal ocorrência, como palavra raiz, e dela demandando as outras ocorrências de palavras; a Classe 2 - Virtualidade, representada no gráfico pelo grupo com o halo azul escuro e tendo a palavra ou UEDD, "pessoa", como a principal ocorrência, como palavra raiz, e dela demandando as outras ocorrências de palavras; e a Classe 3 -Ciberformatividade, representada aqui pelo grupo com o halo rosa e tendo a palavra ou UEDD, "achar", como a principal ocorrência, como palavra raiz, e dela demandando as outras ocorrências de palavras.

É importante percebermos que na Análise de Similitude não é possível percebermos prevalência da Classe 2: Virtualidade, sobre as demais classes e a consequente ramificação das demais classes oriundas da classe 2, como demonstrado na análise CHD. Ao contrário, ao acompanharmos o fluxo do enraizamento no gráfico 16, percebemos que a Classe 1 - Intersubjetividade é a classe principal e dela decorrem as ramificações das classes 2 — Virtualidade e 3 - Ciberformatividade. Outro dado importante é que a ocorrência das palavras na Classe 1 - Intersubjetividade, acompanha a palavra ou UEDD raiz "aluno" (74), as palavras ou UEDD, "professor" (58), "pensar" (36), "aula" (32) como as principais palavras ou UEDD dos subgrupos contidos nesta classe.

Diante dos resultados estatísticos textuais do recorte analítico Análise Sistemática das Conversas - ASC do Corpus Textual de Análise dos Enunciados – CTAE, em que produzimos as 3 (três) Unidades Categoriais de Análise – UCA, a Unidade Categorial de Análise Intersubjetividade – UCAI, a Unidade Categorial de Análise Virtualidade – UCAV, a Unidade Categorial de Análise Ciberformatividade – UCAC em que, na análise apresentam elementos estatísticos textuais para associarmos a UCAI aos dados produzidos no campo que geraram o Corpus Textual de Análise dos Enunciados Ser Docente – CTAESD, a UCAV aos dados produzidos no campo que geraram o Corpus Textual de Análise dos Enunciados Cibercultura – CTAEC e a UCAC aos dados produzidos no campo que geraram o Corpus Textual de Análise dos Enunciados Ciberformação – CTAECF, que serão o objeto da ASC das UCA, que será realizada apenas por meio da Análise de Similitude.

Contudo, antes de apresentarmos os resultados da Análise de Similitude vamos apresentar os dados gerais da análise estatística textual do Corpus Textual de Análise dos Enunciados Ser Docente – CTAESD, do Corpus Textual de Análise dos Enunciados Cibercultura – CTAEC e do Corpus Textual de Análise dos Enunciados Ciberformação – CTAECF, respectivamente.

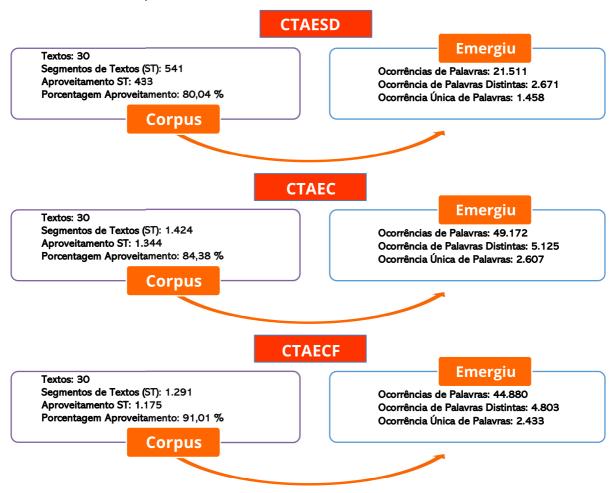
O resultado inicial da análise estatística textual do CTAESD foi constituído por 30 textos, separados em 541 segmentos de texto (ST) e deste total foram aproveitados 433 ST (80,04%) para a análise, emergindo 21.511 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos - substantivos, adjetivos e verbos), sendo 2.671 palavras distintas e 1.458 com única ocorrência.

O resultado inicial da análise estatística textual do CTAEC foi constituído por 30 textos, separados em 1.424 segmentos de texto (ST) e deste total foram aproveitados 1.344 ST (94,38%) para a análise, emergindo 49.172 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos - substantivos, adjetivos e verbos), sendo 5.125 palavras distintas e 2.607 com única ocorrência.

O resultado inicial da análise estatística textual do CTAECF foi constituído por 30 textos, separados em 1.291 segmentos de texto (ST) e deste total foram aproveitados 1.175 ST (91,01%) para a análise, emergindo 44.880 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos - substantivos, adjetivos e verbos), sendo 4.803 palavras distintas e 2.433 com única ocorrência.

Esses dados validam a análise estatística textual uma vez que têm um aproveitamento próximo ou acima de 70% dos ST, como expresso no quadro 22.

Quadro 22 – Ocorrências e correlações que emergiram na análise estatística textual do CTAESD, CTAEC e CTAECF.



Fonte: Quadro criado pelo autor.

A Análise de Similitude dos Corpus Textual de Análise dos Enunciados Ser Docente – CTAESD, do Corpus Textual de Análise dos Enunciados Cibercultura – CTAEC e do Corpus Textual de Análise dos Enunciados Ciberformação – CTAECF, nos apresentou-nos, em cada análise, recorrência de palavras distintas ou Unidades Enunciativas do Discurso Docente - UEDD que se coadunam com suas respectivas Unidades Categoriais de Análise – UCA: Unidade Categorial de Análise Intersubjetividade – UCAI, Unidade Categorial de Análise Virtualidade – UCAV, Unidade Categorial de Análise Ciberformatividade – UCAC.

Na Análise de Similitude dos CTAESD, correspondente da UCAI, as recorrências de palavras se deram a partir de 1 (um) bloco de ocorrências - halo laranja ao centro - derivando outros blocos de palavras com menor grau de ocorrência e agrupando as palavras por classes de palavras comuns ou UEDD, como apresentado no gráfico 17.

Analisando os resultados estatísticos textuais de ocorrências das palavras ou UEDD, ficou evidente que apesar de, no gráfico 17, a palavra ou UEDD "professor", que tem 169 ocorrências nos textos/transcrições, ser a palavra ou UEDD de destaque e que deriva as demais palavras ou UEDD, quando analisamos a tabelas de palavras recorrentes no IRAMUTEQ, encontramos a palavra ou UEDD "ser", que tem 296 ocorrências no texto/transcrição, mas que não aparece no gráfico 17. Contudo, outras palavras ou UEDD se destacam, no gráfico 17, por serem a raiz de seus blocos de ocorrências como, "vida", "querer", "pensar", "ensinar", "decidir" e "feliz" que são derivativas da palavra raiz e significativas para pensarmos a problemática da pesquisa fulcrada na Unidade Categorial de Análise Intersubjetividade – UCAI.

Tendo como base esses dados, optamos em eleger as palavras "ser" e "professor" como as palavras ou Unidades Enunciativas do Discurso Docente - UEDD recorrentes dos textos/transcrições que serão as UCAI.

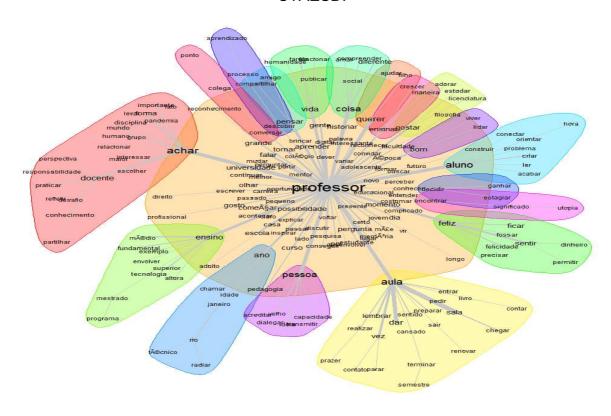


Gráfico 17 – Análise de Similitude e ocorrência entre as palavras na análise ASC do CTAESD.

Fonte: gráfico gerado pelo IRAMUTEQ na análise de similitude.

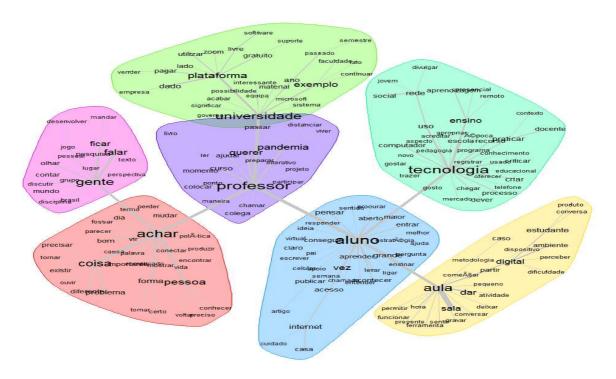
Na Análise de Similitude dos Corpus Textual de Análise dos Enunciados Cibercultura – CTAEC, correspondente da Unidade Categorial de Análise Virtualidade – UCAV, as recorrências de palavras se deram a partir de 1 (um) bloco de ocorrências - halo azul abaixo à direita - derivando outros blocos de palavras com menor grau de ocorrência e agrupando as palavras por classes de palavras comuns ou Unidades Enunciativas do Discurso Docente - UEDD, como apresentado no gráfico 18.

Analisando os resultados estatísticos textuais de ocorrências das palavras ou UEDD, ficou evidente que apesar de, no gráfico 18, parecer que as ramificações não têm um centro geracional, essa ideia inicial se dilui, quando analisamos a tabelas de palavras recorrentes no IRAMUTEQ, e entendemos que a palavra ou UEDD raiz, "aluno", que tem 227 ocorrências nos textos/transcrições, é a palavra ou UEDD de destaque e que derivará os demais blocos de ocorrências e suas palavras ou UEDD. Em seguida, encontramos, no bloco com halo azul claro e por isso imediatamente derivado do bloco raiz com halo azul, a palavra ou UEDD "tecnologia", que tem 213 ocorrências no texto/transcrição. Contudo, outras palavras ou UEDD se destacam, no

gráfico 18, por serem a raiz de seus blocos de ocorrências como, "aula", "professor", "universidade" e "ensino" que são derivativas da palavra raiz e significativas para pensarmos a problemática da pesquisa fulcrada na Unidade Categorial de Análise Virtualidade – UCAV.

Tendo como base esses dados, optamos em eleger as palavras "aluno" e "tecnologia" como as palavras ou UEDD recorrentes dos textos/transcrições que serão as UCAV.

Gráfico 18 – Análise de Similitude e ocorrência entre as palavras na análise ASC do CTAEC.



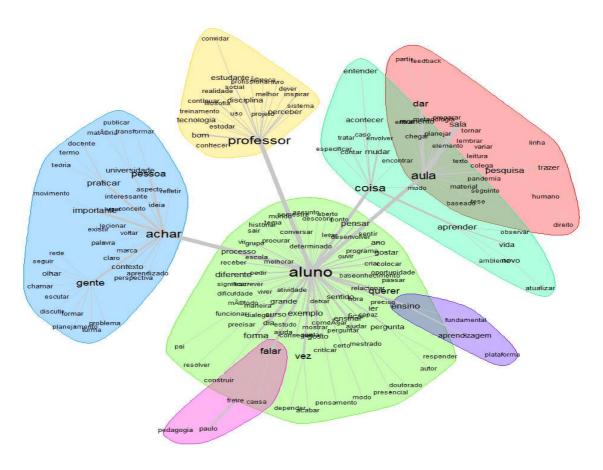
Fonte: gráfico gerado pelo IRAMUTEQ na análise de similitude.

Na Análise de Similitude dos Corpus Textual de Análise dos Enunciados Ciberformação - CTAECF, correspondente da Unidade Categorial de Análise Ciberformatividade – UCAC, as recorrências de palavras se deram a partir de 1 (um) bloco de ocorrências - halo verde ao centro - derivando outros blocos de palavras com menor grau de ocorrência e agrupando as palavras por classes de palavras comuns ou Unidades Enunciativas do Discurso Docente - UEDD, como apresentado no gráfico 19.

Analisando os resultados estatísticos textuais de ocorrências das palavras ou UEDD, ficou evidente que, após analisarmos a tabelas de palavras recorrentes no IRAMUTEQ, a palavra ou UEDD raiz, "aluno", que tem 293 ocorrências nos textos/transcrições, é a palavra ou UEDD de destaque e que derivará os demais blocos de ocorrências e suas palavras ou UEDD. Em seguida, encontramos, no bloco com halo laranja a palavra ou UEDD "professor", que tem 215 ocorrências no texto/transcrição. Contudo, outras palavras ou UEDD se destacam, no gráfico 19, por serem a raiz de seus blocos de ocorrências como, "aula", "ensino", "falar" que são derivativas da palavra raiz e significativas para pensarmos a problemática da pesquisa fulcrada na UCAC.

Tendo como base estes dados, optamos em eleger as palavras "aluno" e "professor" como as palavras ou UEDD recorrentes dos textos/transcrições que serão as UCAC.

Gráfico 19 – Análise de Similitude e ocorrência entre as palavras na análise ASC do CTAECF.



Fonte: gráfico gerado pelo IRAMUTEQ na análise de similitude.

Após realizarmos a Análise Sistemática das Conversas - ASC das Unidade Categorial de Análise Intersubjetividade – UCAI, Unidade Categorial de Análise Virtualidade – UCAV, Unidade Categorial de Análise Ciberformatividade – UCAC apresentamos no quadro 23, as Unidades Enunciativas do Discurso Docente – UEDD encontradas no processo de análise estatística dos texto.

**SER PROFESSOR UEDD** UCAI 296 169 **OCORRÊNCIA UEDD ALUNO TECNOLOGIA UCAV OCORRÊNCIA** 227 213 **UEDD ALUNO PROFESSOR** UCAC **OCORRÊNCIA** 293 215

Quadro 23 – UEDD derivativas da ASC das UCAI, UCAV, UCAC.

Fonte: Quadro criado pelo autor.

Bem, chegamos ao fim da Análise Sistemática das Conversas – ASC em que foram produzidas as Unidades Enunciativas do Discurso Docente – UEDD, como apresentados no quadro 25, que serão o objeto da Análise Sistemática das Unidades Categoriais— ASUC, no próximo item.

Agora vamos escutar as vozes, as coisas ditas pelos participantes desta pesquisa, os 29 (vinte e nove) Informantes Qualificados – IQ e 1 (um) Informante Qualificado Pesquisador – IQP, buscando, como alertamos anteriormente, enxergar, nos caminhos e veredas que percorremos, aquelas migalhas filosóficas e científicas que intencionalmente espalhamos ao longo deste percurso e que podem corroborar a problemática desta investigação filosófico-científica, por meio da Analítica do Presente do Ser Docente – APSD, para sabermos: o que constitui o ser docente em meio aos processo de ciberformação nas docências universitárias contemporâneas?

## 4.1.2 Que dados estatísticos textuais a Análise Sistemática das Unidades Categoriais - ASUC produziu para corroborar a Analítica do Presente do Ser Docente – APSD?

Uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra... e, ao se entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto... e essa é a maravilha da conversa... que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não poderia dizer.

Jorge Larrosa

A nossa caminhada por entre as veredas da tese, buscando Unidades Enunciativas do Discurso Docente – UEDD, chega agora ao nosso último território de um mapa que nos possibilite saborear o conhecimento que produziremos a partir de agora.

Penso que esta foi uma jornada de bom gosto, de bom senso, justificável, por buscarmos entre tantas possibilidades que temos de "dizer tão alto e com tal fervor aquilo que somos, que queremos ou não queremos" (Nietzsche, 2004, 14) ser.

Neste momento temos que preparar nossas almas para aprendermos com as coisas ditas e enunciadas que poderão, como aponta a epígrafe acima, dizer o que não queria, não sabia e não poderia dizer, para que nós tenhamos a oportunidade de entender o conhecimento de si e o cuidado de si e aprendermos a dizer de si, tornando-se o que se é, por meio dos enunciados do outro diferente de nós. Pois,

Para ter bom gosto, não basta possuir em si mesmo a capacidade de saborear as coisas belas e doces do espírito, é necessário também ócio, uma alma livre e vaga, retomada à inocência, não entregue às paixões, não ocupada, não atormentada por cuidados ásperos e inquietações positivas; uma alma desinteressada e até mesmo isenta do fogo demasiado ardente da composição, não presa de sua própria loquacidade insolente; é necessário repouso, esquecimento, silêncio, espaço ao redor de si mesmo. Quantas condições, mesmo quando se possui em si mesmo a capacidade de encontrá-las, para desfrutar das coisas delicadas! (Ibid., 2008, p. 386).

Como já mencionamos, a arqueogenealogia articulada à metodologia da conversa é uma arqueogenealogia das histórias e saberes docentes. São 3 (três) os princípios da arqueogenalogia que destacam a rigorosidade sistemática da arqueogenealogia articulada à metodologia da conversa, de modo a torná-la um caminho radical, rigoroso e seguro de produção de dados na pesquisa: (1) buscar

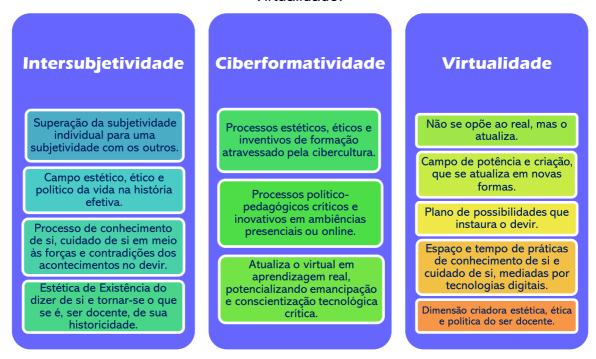
definir "não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras" (Foucaut, 2008, p. 157); (2) "definir os discursos em sua especificidade, [mostrando] em que sentido o jogo das regras que utilizam é irredutível a qualquer outro [e] segui-los ao longo de suas arestas exteriores para melhor salientá-los"(Ibidem); (3) não tentar

repetir o que foi dito, reencontrando-o em sua própria identidade [para não] se apagar na modéstia ambígua de uma leitura que deixaria voltar, em sua pureza, a luz longínqua, precária, quase extinta da origem, [não sendo] nada além e nada diferente de uma reescrita: isto é, na forma mantida da exterioridade, uma transformação regulada do que já foi escrito. Não é o retorno ao próprio segredo da origem, [sendo] a descrição sistemática de um discurso-objeto. (Foucault, 2008, p. 158).

No processo de análise estatística dos texto, foram produzidas e estratificadas as seguintes Unidades Enunciativas do Discurso Docente – UEDD: Unidade Categorial de Análise Intersubjetividade – UCAI, "ser", com 296 ocorrências e "professor", com 196 ocorrências; Unidade Categorial de Análise Virtualidade – UCAV, "aluno", com 227 ocorrências e "tecnologia", com 213 ocorrências; e Unidade Categorial de Análise Ciberformatividade – UCAC, "aluno", com 293 ocorrências e "professor", com 215 ocorrências.

Estas Unidades Enunciativas do Discurso Docente – UEDD comporão a Análise Sistemática das Unidades Categoriais – ASUC, apresentando as emergências nas Formações Discursivas Docentes – FDD, como sintetizamos no quadro 24 a seguir. e nos próximos itens.

Quadro 24 – Síntese Conceitual das ASUC: Intersubjetividade, Ciberformatividade e Virtualidade.



Fonte: Quadro criado pelo autor.

## 4.1.2.1 O que as enunciações demonstram que corroboram a intersubjetividade do ser docente?

O que mais gosto em ser professora é a possibilidade de diálogo intersubjetivo, uma maneira de conhecer essas outras pessoas e poder conversar ou discutir questões que também proporcionam uma oportunidade de aprender.

IQ7 – Cidade do Mexico (México)

Por intersubjetividade, entendemos a possibilidade de mudar o foco da ideia de subjetivação dos sujeitos, uma "[...] subjetividade do ser humano individual para um ser [humano] com outros dos sujeitos" (Henrich, 2018, p. 108) que, como aponta a IQ7 – Cidade do México (México), na epígrafe acima, um estar com o outro em diálogo que nos constitui.

Podemos conceber a intersubjetividade, não apenas como formato ontológico essencialista, mas como terreno da vida ética, estética e política e obra de autotransformação criativa no seio das forças e contradições dos acontecimentos no devir, próprios de uma ontologia do presente.

A questão do que é a intersubjetividade emergiu nas conversas com as enunciações de 27 (vinte e sete) Informantes Qualificados – IQ e 1 (um) Informante Qualificado Pesquisador - IQP a partir do Corpus Textual de Análise dos Enunciados Ser Docente - CTAESD.

A Análise Sistemática das Unidades Categoriais - ASUC das Unidades Enunciativas do Discurso Docente - UEDD "ser", com 296 ocorrências e "professor", com 196 ocorrências, evidenciou-nos que 93,34% dos Informantes Qualificados - IQ afirmam a importância de suas experiências e vivências e que, quando rememoradas, expressam as forças e contradições dos acontecimentos no devir, demarcando suas historicidades e histórias efetivas, permitindo aos IQ, por meio da identificação das contramemória, refletir sobre que posicionamentos os fizeram tornar-se docentes, como enunciam a IQ9 – Coimbra (Portugal) e o IQ23 – Minho (Portugal):

IQ9 – Coimbra (Portugal): A minha memória mais lá para trás de ser professora, eu acho que começa mesmo de uma forma informal. Eu escrevo com a minha mão esquerda, [...] e quando eu era muito jovem ainda, [...] no iniciozinho do ensino fundamental, a minha melhor amiga [...] escrevia com a mão direita. E então, [...] as nossas brincadeiras no fim da escola eram eu ensiná-la a escrever como a mão esquerda e ela me ensinava a escrever com a mão direita e, portanto, fazíamos as duas professoras uma da outra, ensinando a outra, o que a outra não era habitualmente capaz de fazer. Portanto, eu acho que desde que eu me lembro e quando me perguntam o que é que eu queria ser quando crescesse a minha reação sempre foi ser professora.

IQ23 — Minho (Portugal): Não tenho essa memória de ser professor, tenho memória de professores, [...] do ensino que nós chamamos aqui de ensino primário [...]. Mas, digamos que não foram essas memórias que me fizeram ir para seguir a carreira de professor. Tenho a memória que gostava de estudar, isso tenho, aliás a minha mãe dizia com alguma frequência que eu era pequeno e dizia, bom, eu vou ser doutor, ou no sentido que vou tirar uma licenciatura. Tenho essa memória, gostei sempre muito de ler, aliás o meu pai comprava os jornais diários e eu lia-os quando aprendi a ler, tenho um pouco a ideia que eu exercitava as letras e as palavras desse ensino fundamental, exercitava lendo os jornais que o meu pai comprava. Mas o ser professor não foi assim, não é assim uma memória de infância.

A análise dos dois enunciados acima evidencia que nas conversas emergiram memórias que se mostraram como contramemórias, histórias que interrompem os fluxos contínuos, no devir, que desnaturalizam os discursos dominantes e que resistem ao poder estrutural das sociedades. Esse fato ocorreu porque as contramemórias emergentes são causa e efeito de vivências, de forças contraditórias de acontecimentos no puro devir, de historicidades e histórias efetivas, que marcaram

toda uma vida profunda (Nietzsche, 2020)<sup>35</sup>, vivida e vivenciada pela IQ9 – Coimbra (Portugal) e pelo IQ23 – Minho (Portugal).

Ao identificarmos nas falas da IQ9 – Coimbra (Portugal) a afirmação de que a sua memória passada de ser docente "começa mesmo de uma forma informal" e do IQ23 – Minho (Portugal), quando diz que "não tenho essa memória de ser professor, tenho memória de professores", podemos supor que as historicidades que emergiram por meio das contramemórias desses IQ não são o resultado de histórias exemplares, monumentais ou antiquárias (Ibid., 2014) ou, ainda, participaram ou são oriundas de algum paradigma de constituição social, próprios das linguagens racionais decorrentes de processos secundários do pensar consciente ou pré-consciente. Pois, se fossem assim, representariam "[...] o estímulo apreendido pelos órgãos sensoriais, organizando a percepção do mundo circundante para definir a melhor orientação adaptativa em comum acordo com as representações do 'processo primário de pensar'" (Decio Tenenbaum apud Bruno, 2021, p. 64).

Todavia, como observamos nas enunciações da IQ9 – Coimbra (Portugal) e do IQ23 – Minho (Portugal), as contramemórias que emergiram são a rememorações e conscientizações de linguagens emocionais, geradas "por meio do imbricamento, do entrelaçamento, entre [linguagem], emoção e razão" (Bruno, 2021, p. 64), coconstruídas por meio das experiências e vivenciais entre familiares, escolas, professoras e professores, amigas e amigos de infância, amigas e amigos de profissão, nas quais ações boas, realizadas pelos IQ e por seus pares, proporcionaram suas historicidades e se evidenciaram na conversa como momentos de satisfação e compreensão do querer e do buscar ser docente, como ficou evidente nas enunciações da IQ7 – Cidade do México (México), da IQ17 – Rio de Janeiro (Brasil) e do IQ24 – Maputo (Moçambique):

<sup>&</sup>lt;sup>35</sup> - Buscar os conhecimentos na profundidade da vida, nos acontecimentos da história efetiva, é a proposta filosófica de Nietzsche (2000b), que, em "*Crepúsculo dos ídolos ou como filosofar com o martelo*, propõe superar a covardia de Platão que, ao contrário dos gregos antigos que buscavam o saber no mundo real, postula como verdadeiros somente os conhecimentos vindos das alturas, refugiando-se no mundo das ideias e diz: "a coragem frente à realidade diferencia por fim tais naturezas como Tucídides e Platão: Platão é um covarde diante da realidade – consequentemente ele se refugia no ideal; Tucídides tem a si mesmo como controle, por conseguinte, mantem todas as coisas sob controle. (NIETZSCHE, 2000b, p. 128). Fernanda Antônia Barbosa da Mota (2017) explica que "[Roberto] Machado (2010, p. 34) destaca que para o filósofo alemão 'defender o privilégio da profundidade contra a altura significa afirmar a impossibilidade de um ponto de partida, de um fundamento'. Por sua vez, [Gilles] Deleuze (2011) mostra que Nietzsche contrapõe a leve imagem socrático-platônica das asas da alma de Platão à densa imagem pré-socrática das sandálias de chumbo de Empédocles".

IQ7 – Cidade do México (México): Desde muito jovem, eu costumava brincar de ser professora com os alunos, que eram meus primos pequenos, e brincávamos o tempo todo. Eu costumava fazer com que eles brincassem na escola. Preparando minhas aulas, meus cadernos, tudo. (Tradução livre).<sup>36</sup>

IQ17 – Rio de Janeiro (Brasil): Eu nasci numa casa de professoras primárias. A minha tia, ela sai do interior [...] do sertão baiano, e vai fazer magistério em Salvador, e eu tinha 3 a 4 anos de idade. Então eu brincava de aula [...], eu tinha merendeira, [...] eu tinha farda [...]. Então eu brincava de ser professora com essa minha tia.

IQ24 – Maputo (Moçambique): É interessante que eu tenho uma história de família de professores. O meu avô era professor. Na altura, não tinha a formação de magistério. Mas ele tinha um nível de instrução que era a quarta classe do nosso antigo sistema, aqui em Moçambique, que o permitia instruir os outros. Depois, o meu pai também era professor e continua professor até agora, aposentado, mas tem essa história, de ser professor. E a minha mãe, falecida [...] era educadora de infância. Então, tenho essa história também de professores em casa. E por essa via, a família, o meu pai em especial, nos influenciou a sermos [professores].

O que podemos inferir é que parte das contramemórias emergentes nas conversas apontaram para o processo intersubjetivo, em que as sensações e emoções prazerosas, benfazejas e felizes, ocorridas na infância, produziram emoções e afetividade no IQ ao ponto de emergir em sua consciência de si a certeza de querer ser docente como disse o IQ24 – Maputo (Moçambique) que "por essa via, a família, o meu pai em especial, nos influenciou a sermos [professores]".

Contudo, observamos, também, que o processo de tornar-se docente, pode acontecer, por meio do mesmo o processo intersubjetivo, que, contraditoriamente, emerge de sensações e emoções desagradáveis, hostis e infelizes, como enunciado pela IQ1 – Bogotá (Colômbia) e pelo IQ5 – Talca (Chile):

IQ1 - Bogotá (Colômbia): Claro, se voltarmos um pouco na infância como você percebe, agora, há alguns [professores] que também marcaram minha infância, não no ensino fundamental e não para melhor. [...] Bem, eu tive uma experiência muito ruim com [...] a professora da época. Ela não tinha muita empatia entre as duas e bem, também, eu não aprendi a escrever na hora, eles não ensinaram na hora e isso me marcou muito. Sim, porque mais tarde tive que repetir este ano porque falhei e digamos que começa [ali] como todo o impulso também para a vida intelectual. (Tradução livre).<sup>37</sup>

-

<sup>&</sup>lt;sup>36</sup> - "Desde muy joven, solía jugar a ser maestra con mis alumnos, que eran mis primos pequeños, y jugábamos todo el tiempo. Solía hacer que jugaran en la escuela. Preparaba mis clases, mis cuadernos, todo."

<sup>&</sup>lt;sup>37</sup> - "Claro, si volvemos un poco a la infancia, como te das cuenta, ahora hay algunos [maestros] que también marcaron mi infancia, no en la primaria y no para mejor. [...] Bueno, tuve una experiencia muy

IQ5 – Talca (Chile): Eu nunca, na verdade, pensei em ser professor. Só que eu tive duas experiências na época da graduação que não foram muito boas, com dois professores. Sempre gostei da investigação. A investigação me chamou muita atenção e essas duas experiências que não foram muito agradáveis [...] foi o que me motivou [...] a buscar fazer um mestrado fora, a fazer um doutorado também e o ser docente acabou estando atrelado com essa prática investigativa.

Apesar de a intersubjetividade ter sido colocada à prova em condições desfavoráveis, que poderiam fazer a IQ1 – Bogotá (Colômbia) e o IQ5 – Talca (Chile) se afastarem e desistirem de ser docentes, o que aconteceu foi justamente o oposto.

Mesmo estando diante das forças e contradições dos acontecimentos do devir, o sujeito, em meio ao processo de intersubjetivação, adquire a consciência de si e se transforma mesmo por força da opressão, truculência, hostilidade e desagradabilidade de determinadas condições existenciais, que o faz ir além para tornar-se o que se é.

Isso fica evidente quando a IQ1 – Bogotá (Colômbia), enuncia que "começa [ali] como todo o impulso também para a vida intelectual" e o IQ5 – Talca (Chile) diz "foi o que me motivou [...] a buscar fazer um mestrado fora, a fazer um doutorado também e o ser docente acabou estando atrelado com essa prática investigativa".

Essas prerrogativas são confirmadas quando a IQ6 – Salvador (Brasil) enuncia que mesmo nunca querendo ser professora, por força das más experiências de sua mãe professora, acaba entendendo que "tornar-se professora e ser professora, foi algo que foi construído" em sua consciência de si, e a IQ1 – Bogotá (Colômbia) que diz que, em meio uma condição de interrelação chocante, "aquilo era forte e acabei com um excelente relacionamento com ele", o professor:

IQ6 – Salvador (Brasil): Minha mãe era professora. Então, eu vi o sofrimento que era ser professora da Rede Pública. Quando ela trabalhava [...] à noite, chegava em casa tarde, quem cuidava da gente era minha avó. Então, eu não tinha o desejo, quando criança, como muitas crianças têm, de ser professora. Eu tinha outros desejos, queria ser oculista, queria ser médica, menos professora. Eu não tenho essa memória, assim. Tornar-se professora e ser professora, foi algo que foi construído.

IQ1 – Bogotá (Colômbia): Mas, acho que foi o professor que me marcou no segundo semestre [da graduação], me pareceu extremamente importante. Eu também me inspirei muito no professor que era orientador no mestrado, ele me

-

mala con [...] la maestra de entonces. No había mucha empatía entre las dos y, bueno, tampoco aprendí a escribir en ese momento, no me enseñaron en ese momento y eso me marcó mucho. Sí, porque más tarde tuve que repetir ese año porque suspendí y digamos que ahí empieza todo el impulso también para la vida intelectual."

encaminhou para a orientação da dissertação [...] do mestrado e que eu encontrei com ele foi muito forte. Porque ele era um professor muito exigente, ele falava com a gente com um tom de voz muito forte, muitas vezes ele rasgava os papéis na aula, o que a gente tinha escrito, me chocava, aquilo era forte e acabei com um excelente relacionamento com ele. (Tradução livre).<sup>38</sup>

Assim, as contramemórias, sendo rememoradas em um processo de encontro de si, pelo conhecimento e cuidado de si, tornaram-se o impulso da linguagem emocional que "expressa e comunica emoções, mediando, permeando e viabilizando, por meio da intersubjetividade, uma relação de encontro, de contato, entre os sujeitos aprendentes em processo contínuo de transformação" (Bruno, 2021, p. 65). Pois, é por meio da linguagem que nos deparamos com

O meio de entendimento mais importante entre os seres humanos, [sendo] o único meio pelo qual os pensamentos recebem uma especificação precisa de seu conteúdo e no qual tanto pensamentos quanto intensões podem se tornar acessíveis a outros seres humanos em toda a sua clareza e todos os emaranhamentos (Heirich, 2018, 110).

Todavia, apesar de nos propomos a trabalhar com IQ de 4 (quatro) continentes do planeta e estarmos diante de aspectos culturais, sociais e profissionais tão distintos, observamos uma similaridade em relação às causas e os efeitos do conhecimento de si e cuidado de si, como apontamos acima, que emerge nas falas da maioria dos IQ, quando analisamos as contramemórias que transformam os sujeitos para tornar-se o que se é, em que as relações familiares, pais, mães e irmãos ou relações sociais com colegas, professoras e professores, geraram transformações significativas nos IQ, como enunciado pela IQ18 – Tétouan (Marrocos), pela IQ19 – Nova York (EUA) e pela IQ12 – Colúmbia (EUA):

IQ18 – Tétouan (Marrocos): Se eu voltar à minha história, quando era muito jovem, adorava meus professores, eles eram minhas inspirações [...]. Quando eu tinha de 5 a 10 anos, todos os meus professores eram excelentes. Tenho lembranças muito boas de meus professores, tanto homens quanto mulheres, [...] muito competentes, [com] muita experiência, muita paciência, eram muito pedagógicos.

-

<sup>&</sup>lt;sup>38</sup> - "Pero creo que fue el profesor quien me marcó en el segundo semestre [de la licenciatura], me pareció extremadamente importante. También me inspiró mucho el profesor que era mi tutor en la maestría, él me orientó en la tesis [...] de la maestría y lo que encontré con él fue muy fuerte. Era un profesor muy exigente, nos hablaba con un tono de voz muy fuerte, a menudo rompía los papeles en clase, lo que habíamos escrito, me impactaba, era muy duro, pero al final terminé teniendo una excelente relación con él."

[...] Por outro lado, meu pai era professor. Então, [o] adorava [...] e costumava observar meu pai preparando suas aulas à noite [...] ele preparava suas folhas de ensino [...] o que ia dar aos alunos na manhã. Lembro-me de que podia ficar sentada ao lado dele por horas e horas e nunca ficava entediada. [...] Quando as pessoas me perguntavam, o que você preferia ser quando crescer, eu sempre dizia médica ou professora. Isso me deu vontade de aprender. Eu sentia que esses professores nos amavam, amavam os alunos. (Tradução livre).<sup>39</sup>

IQ19 – Nova York (EUA): No Brasil, [...] tem muitas crianças que não têm o acesso à educação, mas quando você tem o acesso à educação e você consegue, desde muito pequenininho, estar dentro da escola, eu acho que o professor é uma inspiração. É alguém que você olha para ele e você quer ser daquele jeito. Então, desde pequena, eu gostei muito de estudar, gostava de brincar, de ser professora. Por muito tempo, eu fui filha única. Eu tenho uma irmã, mas a nossa diferença de idade é de 5 anos. Então, eu tive muito tempo que brincar sozinha e eu brincava de professora, de ser aluna e todas essas coisas.

IQ12 – Colúmbia (EUA): A Minha mãe foi docente [...] e era diretora da escola de música. Meu pai era pastor, mas também ensinava na universidade, [...] e sempre foram professores. A minha avó era uma diretora de escola. Tios e tias, que são professores. Então sempre foi assim, eu acho que a profissão da família. Quando eu mudei para os Estados Unidos, [...] os meus professores, [...] sempre me convidavam para ficar com eles depois da escola para trabalhar, me ajudavam, me davam atenção e então eu achei assim, que confirmou em mim que eu gostaria de ter esta experiência e gostaria de prover essa experiência para os outros, para outra pessoa, no futuro.

A análise das enunciações da IQ18 – Tétouan (Marrocos), da IQ19 – Nova York (EUA) e da IQ12 – Colúmbia (EUA) possibilita entendermos que ao dizerem das contramemórias de interrelações na infância com amigos, pais e professoras e professores, fez emergir uma espécie de encantamento e espelhamento profissional para que as IQ pudessem se entender, no futuro, como ser docente. Esse fato fica evidente quando a IQ18 – Tétouan (Marrocos) diz que quando lhe perguntavam "o que você preferia ser quando crescer, eu sempre dizia médica ou professora. Isso me deu vontade de aprender. Eu sentia que esses professores nos amavam" ou a IQ12 –

\_

<sup>&</sup>lt;sup>39</sup> - "Si je reviens à mon histoire, quand j'étais très jeune, j'adorais mes professeurs, ils étaient mes sources d'inspiration [...]. Quand j'avais entre 5 et 10 ans, tous mes professeurs étaient excellents. J'ai de très bons souvenirs de mes professeurs, hommes et femmes, [...] très compétents, [avec] avaient beaucoup d'expérience, beaucoup de patience, étaient très pédagogues. [...] D'autre part, mon père était enseignant. Alors je l'ai adore [...] et j'avais l'habitude de l'observer préparer ses cours le soir. Tous les soirs, il préparait ses fiches pédagogiques [...] ce qu'il allait donner aux élèves le matin. Je me souviens que je pouvais rester assise à côté de lui pendant des heures et des heures sans jamais m'ennuyer. [...] Quand les gens me demandaient ce que je voulais faire quand je serais grande, je répondais toujours médecin ou enseignante. Cela me donnait envie d'apprendre. Je sentais que ces enseignants nous aimaient, qu'ils aimaient leurs élèves."

Colúmbia (EUA) quando fala que "Tios e tias, que são professores. Então sempre foi assim, eu acho que a profissão da família".

Esse fato também fica evidente nas contramemórias de períodos da vida mais atuais, como nas interrelações com colegas de profissão docente, como foi enunciado pela IQ1 – Bogotá (Colômbia). Conforme enunciou acima, mesmo em condições desagradáveis, estreitou laços com o professor, fazendo emergir uma espécie de engajamento pessoal presente também nas carreiras docentes, alimentado na convivência com outros docentes.

Esses dados possibilitam entendermos que, nesses períodos das historicidades dos IQ, a intersubjetividade e a linguagem emocional foram fundamentais para o conhecimento de si e cuidado de si, possibilitando o dizer de si livremente, para tornar-se o que se é, que foi se constituindo e se aprimorando até a atualidade, consolidando, portanto, a estética da existência do ser docente dos IQ.

Atingir essa estética de existência do ser docente, por meio das contramemórias, só é possível porque somos

[...] seres autopoiéticos, vivemos em contínua interrelação com outros seres também autopoiéticos; e é pela dinâmica relacional, pelas conversações viabilizadas pela linguagem, que fluem das emoções que emergem desse processo de (con)viver, que nos reestruturamos, nos transformamos. (Bruno, 2021, p. 63).

Como demonstramos, as contramemórias emergentes nas conversas com os IQ se apresentaram com toda a potencialidade do puro devir, que é a "capacidade de esquivar-se do tempo presente, que converge e mescla os dois sentidos temporais remanescentes, o passado e o futuro, numa identidade infinita: da véspera e do amanhã, do mais e do menos, do demasiado e do insuficiente, do ativo e do passivo, da causa e do efeito" (Deleuze apud Fernanda Antônia Barbosa da Mota, 2017, p. 4), que emergem com as forças contraditórios dos acontecimentos, das historicidades nas histórias efetivas.

Assim, foi possível observarmos, também, que quando retomadas e novamente vividas, as contramemórias expressaram efeitos do conhecimento de si e do cuidado de si, e que possibilitam aos IQ entrarem na conversa no campo e nela, dizerem o que não queriam dizer, o que não sabiam dizer, o que não poderiam dizer. E que, todavia, disponibilizaram-se a dizer de si livremente, desejosamente,

conscientemente por serem reflexos do tensionamento produzido por suas consciência de si, que procura entender as próprias condições da estética de existência do ser docente que, ao longo de suas historicidades, foram se consolidando para, efetivamente, tornar-se ser docente, como enunciou o IQ14 - Geórgia (EUA):

IQ14 - Geórgia (EUA): Engraçado você perguntar isso, porque eu não queria ser docente (risos). Quando eu estava na época de ir para a universidade eu queria estudar direito. Mas na época não passei para direito da primeira vez na federal, então fui fazer letras. Gostei muito de fazer pesquisa.

Apesar de o IQ14 – Geórgia (EUA) afirmar o seu não desejar ser docente, a dinâmica da vida o leva a essa condição, o que, ao final, proporciona-lhe prazer. Esse mesmo processo pode ser observado em relação ao fato de estar atualmente sendo docente, e que sensações essa condição de existência docente promovem para a vida pessoal e profissional, enquanto a IQ6 – Salvador (Brasil) diz, anteriormente, não ter desejado ser professora e que "tornar-se professora e ser professora foi algo que foi construído" e, hoje se sente muito feliz em ser docente que "[...] não faria nada diferente", do mesmo modo que foi enunciado pelo IQ5 – Talca (Chile), pela IQ8 – Tampa (EUA), a IQ16 – Campina Grande (Brasil), a IQ25 – Praia (Cabo Verde) e a IQ29 – Lisboa (Portugal):

IQ5 – Talca (Chile) Por mais que existam muitos desafios, muitos problemas institucionais, que a gente sabe que tem em qualquer lugar do mundo, aquilo que eu faço, a minha relação com os alunos é algo para mim que é fundamental, sabe? Como eu tinha dito inicialmente que me motiva e que me inspira. Me inspira a buscar mais conhecimento, a rever inclusive meu próprio conhecimento.

IQ8 – Tampa (EUA): Sim, sou feliz. Na verdade, acho que não poderia exercer outra profissão em minha vida. (Tradução livre).<sup>40</sup>

IQ16 – Campina Grande (Brasil): Tú achas se eu não fosse feliz, eu continuaria a dar aula? (risos) Eu tenho colegas que dizem assim: por que você não vai aproveitar a sua aposentadoria, não vai aproveitar de férias? Aí eu pergunto assim: me diz uma coisa, o que que é férias para você? [E respondem:] fazer o que você gosta, fazer coisas diferentes, ser feliz. Eu digo: então, olha, eu sou feliz, eu faço todo semestre coisas diferentes, eu faço o que eu gosto, amo aquilo que eu gosto [...], então eu estou de férias permanente. (risos).

<sup>&</sup>lt;sup>40</sup> - "Sí, soy feliz. De hecho, creo que no podría ejercer otra profesión en mi vida."

IQ25 - Praia (Cabo Verde): Sou feliz. Para mim é a minha vida. Por isso [...] que se eu tivesse que olhar para trás e escolher uma profissão, era isto que eu queria ser, era ser docente. Porque a minha grande paixão é a educação, a minha grande paixão é a preservação dos direitos humanos e a educação é fundamental para esse trabalho. A minha grande paixão é o ser humano e a possibilidade que ele possa ter. Eu sinto-me uma privilegiada, vou lhe dizer.

IQ29 – Lisboa (Portugal): Sou feliz sendo professora e a felicidade se apresenta pela possibilidade que tenho, em minhas aulas e disciplinas, de possibilitar que os alunos se relacionem, dialoguem e questionem sobre temas e questões que estejam relacionados com suas vidas, com a profissão docente e com os desafios que irão enfrentar na sociedade.

O que observamos é que, apesar de serem enunciações de IQ de 3 continentes, contendo aspectos sócioculturais distintos, há a prevalência de que a estética de existência docente é desejosa e benfazeja, o que faz a IQ8 – Tampa (EUA) e a IQ16 – Campina Grande (Brasil) dizerem, respectivamente, "não poderia exercer outra profissão em minha vida", e que "faço o que eu gosto, amo aquilo que eu gosto [...], então eu estou de férias permanente". Isso denota que a docência é um espaço ímpar de possibilidade intersubjetiva de estar com o outro, dialogar com o outro, como enunciou a IQ7 – Cidade do México (México) na epígrafe e com ele conhecer, conhecer a si e criar possibilidade de constituir, emancipando-se.

Podemos observar estas características, também, com o IQ5 – Talca (Chile), a IQ25 – Praia (Cabo Verde) e a IQ29 – Lisboa (Portugal) afirmam, respectivamente: "a minha relação com os alunos é algo para mim que é fundamental"; "minha grande paixão é a educação, a minha grande paixão é a preservação dos direitos humanos e a educação é fundamental para esse trabalho [...] e a possibilidade que ele possa ter"; e "minhas aulas e disciplinas, possibilitam que os alunos se relacionem, dialoguem e questionem sobre temas e questões que estejam relacionados com suas vidas, com a profissão docente e com os desafios que irão enfrentar na sociedade."

Outro aspecto que emergiu é que o conhecimento de si e cuidado de si em meio aos processo de intersubjetivação, quando rememorados por meio das contramemórias, apontam para a condição de formação da emancipação individual, como observado nas enunciações das IQ8 – Tampa (EUA), a IQ16 – Campina Grande (Brasil), a IQ25 – Praia (Cabo Verde) e a IQ29 – Lisboa (Portugal), acima.

Quando conhecermos a si e cuidamos de si, a partir de encontros e condições favoráveis, ou mesmo desfavoráveis como enunciado pelos IQ1 – Bogotá (Colômbia)

e o IQ5 – Talca (Chile), acima, transformamo-nos, e esse é um dos princípios fundamentais da constituição do ser docente. Pois "a ideia de transformação [é] mais do que uma lógica linear de desenvolvimento ou de aprendizagem, [sendo que] a transformação se produz a partir da interrupção [...] de modos habituais de pensar, fazer, dizer" (Teresa N. R. GONÇALVES; Mariana Gaio ALVES, 2024, p. 5), como enunciou a IQ20 – Cairo (Egito).

IQ20 - Cairo (Egito): Então, eu me inspiro em muitos autores e muitas pessoas [...]. Eu, obviamente, mencionei Paulo Freire, mas vou dizer que quando eu li Paulo Freire, eu amei suas ideias. Mas, eu fiquei, tipo, como vou fazer isso no meu curso? Eu não tinha ideia. Mas, Freire que me ajudou a pensar em como fazer isso no meu curso e quão complexo seria, realmente, aplicar a pedagogia crítica. (Tradução livre).<sup>41</sup>

Do mesmo modo, podemos entender essa perspectiva quando ouvimos hooks (2013) dizer sobre a importância e a experiência com o outro que promoveu sua intersubjetividade, sua formação, emancipação individual e sua condição de sujeito, como enunciou IQ20 — Cairo (Egito), ao dizer: "Freire que me ajudou a pensar em como fazer isso no meu curso e quão complexo seria, realmente, aplicar a pedagogia crítica":

Quando fui dar minha primeira aula no curso de graduação, me apoiei no exemplo das inspiradas mulheres negras que davam aula na minha escola de ensino fundamental, na obra de Freire e no pensamento feminista sobre a pedagogia radical. Eu tinha o desejo apaixonado de lecionar de um modo diferente daquele que eu conhecia desde o ensino médio. O primeiro paradigma que mudou minha pedagogia foi a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio (hooks, 2013, p. 16).

Portanto, para compreendermos como nos transformamos, temos que entender que o que constitui os sujeitos, sua intersubjetividade, acontece por meio das vivências emocionais que constituem suas historicidades. Pois serão por meio dessas experiências e vivências com o outro e

\_

<sup>&</sup>lt;sup>41</sup> - "So, I am inspired by many authors and many people in my [...]. I obviously mentioned Paulo Freire, but I will say that when I read Paulo Freire, I loved his ideas. But I was like, how am I going to do this in my course? I had no idea. But Freire and what helped me think about how to do this in my course and how complex it would really be to apply critical pedagogy."

[...] A partir da ocorrência de determinado evento, o indivíduo, de forma consciente ou inconsciente, atribui a ele uma valoração, ou seja, esse evento pode ter um valor positivo ou negativo para esse indivíduo. Paralelamente, ocorrem em nosso organismo mudanças fisiológicas – involuntárias: corporais; e voluntárias: expressões faciais, verbais, comportamentais... – que, decorrentes desse estado, levam à predisposição à ação (motivação). (BRUNO, 2021, p. 48).

Todavia, como esses processos acontecem em meio às forças e contradições dos acontecimentos em um puro devir, requerem habilidades dos sujeitos, uma vez que, os processos de intersubjetivação e constituição da estética de existência do ser docente e dos sujeitos, tanto podem relativizar a sensação de felicidade, tornando-a momentânea, como a emancipação dos sujeitos que emergem tanto da harmonia quanto de tensionamentos, como enunciado pela IQ1 – Bogotá (Colômbia) que afirma que em todo processo de relacionamento "nem tudo são rosas" e que é acompanhado pelas IQ8 – Tampa (EUA) e IQ11 - Barcelona (Espanha) e pelos IQ27 - Bangkok (Tailândia) e IQ28 – Porto Alegre (Brasil):

- IQ1 Bogotá (Colômbia): E, também, há momentos em que o relacionamento com alguns alunos se torna difícil. Nem tudo são rosas. Há momentos fortes, há momentos de tensão [...]. (Tradução livre).<sup>42</sup>
- IQ8 Tampa (EUA): Tenho momentos de frustração (risos), porque tenho que dividir muito tempo, há a administração, às vezes os alunos. Mas me dá muita satisfação poder ensinar a matéria que é importante para mim e ver a diferença que isso faz na vida dos meus alunos. (Tradução livre).<sup>43</sup>
- IQ11 Barcelona (Espanha): Então, sou feliz sim, em alguns momentos, não o tempo todo, porque ser professor é difícil, é uma tarefa complicada, não é uma tarefa fácil. Especialmente porque, digamos, nem tudo depende do professor, muito depende do aluno. Portanto, se o aluno não estiver envolvido, se o aluno não for receptivo, ensinar é complicado para mim. (Tradução livre).<sup>44</sup>
- IQ27 Bangkok (Tailândia): Sou feliz como professor quando estou preparando minhas aulas e quando estou com os alunos. Mas não sou

<sup>&</sup>lt;sup>42</sup> - "Y también hay momentos en los que la relación con algunos alumnos se vuelve difícil. No todo es color de rosa. Hay momentos intensos, hay momentos de tensión [...]."

<sup>&</sup>lt;sup>43</sup> - "Tengo momentos de frustración (risas), porque tengo que dividir mucho mi tiempo entre la administración y, a veces, los alumnos. Pero me da mucha satisfacción poder enseñar una materia que es importante para mí y ver la diferencia que esto supone en la vida de mis alumnos."

<sup>&</sup>lt;sup>44</sup> - "Entonces, sí, soy feliz en algunos momentos, no todo el tiempo, porque ser maestro es difícil, es una tarea complicada, no es una tarea fácil. Especialmente porque, digamos, no todo depende del maestro, mucho depende del alumno. Por lo tanto, si el alumno no está involucrado, si el alumno no es receptivo, enseñar es complicado para mí."

infeliz como professor quando estou lidando com a burocracia educacional e com os gerentes educacionais. [...] Agora, sou um servo dos gerentes educacionais. [...] Mas estou muito feliz com todas as coisas que envolvem ensino, aprendizado, pesquisa, prática e assim por diante. [...] Mas sou extremamente negativo em relação ao estado atual do setor educacional universitário. (Tradução livre).<sup>45</sup>

IQ28 – Porto Alegre (Brasil): É difícil pensar nessa felicidade quando nós vemos colegas em situações de extrema precariedade. É uma questão mais pessoal. Enquanto eu me realizo através da docência, hoje sou professor de uma universidade pública, relativamente, justamente remunerado, mas é difícil a gente ser feliz quando eu vejo colegas que estão em uma precariedade muito grande. [...] Então é difícil eu me realizar enquanto não vejo esse reconhecimento da docência como a base do país, da nação. A desvalorização docente é uma coisa que me entristece muito.

A observação desses enunciados nos fazem entender, além dos aspectos apontados acima, a relativização da ideia de felicidade. Quanto à própria emergência da emancipação dos sujeitos, podemos verificar que ainda há problemas sociais e institucionais próprios de cada região e cultura, mas que influenciarão no estado de bem-estar do ser docente e dos sujeitos, como enunciado, na forma de desabafo, pelos IQ27 - Bangkok (Tailândia) e IQ28 – Porto Alegre (Brasil), que não podem se sentir mais felizes e valorizados diante de problemas institucionais e sociais tão graves e esse será um ponto que retomaremos no item 4.1.2.3.

Portanto, essas análises apontaram que seja por meio do brincar, do se relacionar com familiares, do se relacionar com colegas, professoras e professores, alunas e alunos, seja conhecendo por meio da linguagem escrita ou enunciada, na harmonia ou no conflito, as enunciações dos Informantes Qualificados – IQ e suas contramemórias apontam e validam a importância da intersubjetividade para a transformação dos sujeitos e para o tornar-se o que se é, ser docente.

Contudo, observamos que ao enunciar sobre o que constitui o ser docente o IQ10 – Pereira (Colômbia) fez um alerta importante de que, para entendermos o que é o ser docente, temos 2 (dois) caminhos: o sentido e o significado, e dizendo que "uma coisa é o sentido e outra coisa é o significado. [...] O significado está nos livros, [...] O sentido de ser docente é uma tarefa que a humanidade delega a um grupo de

\_

<sup>&</sup>lt;sup>45</sup> - "I am happy as a teacher when I am preparing my lessons and when I am with my students. But I am unhappy as a teacher when I am dealing with educational bureaucracy and educational managers. [...] Now, I am a servant of educational managers. [...] But I am very happy with everything that involves teaching, learning, research, practice, and so on. [...] But I am extremely negative about the current state of the university education sector."

pessoas, a um grupo de educadores [e é] um sentido de enorme responsabilidade porque nós temos vidas em nossas aulas, em nossos grupos" (Tradução livre)<sup>46</sup>.

Essa afirmação justifica a nossa busca para compreendermos o que constitui o ser docente por meio dos processos de intersubjetivação e a busca da consciência de si, por meio das enunciações dos IQ. Pois os IQ são os estudiosos que, além de vivenciarem o processo de intersubjetivação, são eles que definem essa noção, validando-a com suas historicidades e histórias efetivas, como enuncia a IQ21 – Montevidéu (Uruguai), ao afirmar que "é como se você fosse chamado para isso, para encontrar a si mesmo, para fazer a si mesmo algumas boas perguntas a partir de uma crise, a fim de continuar a pensar ou continuar a percorrer o que é uma carreira de professor, não é mesmo?" (Tradução livre)<sup>47</sup>. Além disso, podemos entender ainda melhor o que é o ser docente quando lemos os enunciados da IQ17 Rio de Janeiro (Brasil), da IQ29 – Lisboa (Portugal) e do IQP30 – Juiz de Fora, que definem:

IQ17 – Rio de Janeiro (Brasil): Olha, ser docente é exercitar cotidianamente a relação e os processos de ensinar e aprender. A docência é esse exercício cotidiano de criar, gerir, avaliar ambiências formacionais, ambiências formativas. Então, eu vejo a docência como profissionalidade, como exercício de profissão.

IQ29 - Lisboa (Portugal): Isto é ser docente, possibilitar que os estudantes se encontrem, presencialmente e, colaborativamente, possam refletir e se libertarem, na concepção mais freiriana possível. Afinal, a educação requer as relações humanas e o desenvolvimento dos seres humanos.

IQP30 - Juiz de Fora (Brasil): Então, ser docente [...] é estar em um espaço com condições favoráveis [...] de mútua colaboração em que [...] possamos pensar sobre nós mesmos e a realidade que está à nossa volta e, a partir daí, criarmos possibilidades de ações, sejam pedagógicas como professor ou vivenciais como uma pessoa comum.

Enfim, ser docente é a possibilidade de estarmos imersos em vivências e histórias efetivas de modo a propiciar que os sujeitos, os pensamentos, os conhecimentos se relacionem de modo a propiciar processo de intersubjetivação que

<sup>&</sup>lt;sup>46</sup> - "una cosa es el sentido y otra cosa es el significado. [...] El significado está en los libros, [...] El sentido de ser docente es una tarea que la humanidad delega a un grupo de personas, a un grupo de educadores [y es] un sentido de enorme responsabilidad porque tenemos vidas en nuestras clases, en nuestros grupos."

<sup>&</sup>lt;sup>47</sup> - "es como si te llamaran a ello, a encontrarte a ti mismo, a hacerte algunas buenas preguntas a partir de una crisis, con el fin de seguir pensando o seguir recorriendo lo que es una carrera docente, ¿no es así?"

propiciem aos sujeitos terem consciência de si e do mundo para que sejam mais (FREIRE, 2019) humanos, sapientes, fraternos, profissionais, éticos, estéticos e politicamente emancipados e felizes.

Nesse sentido é que podemos, agora, entender os enunciados do IQ10 – Pereira (Colômbia), da IQ16 – Campina Grande (Brasil), do IQ24 – Maputo (Moçambique) e da IQ20 – Cairo (Egito) que, mesmo diante de suas diversidades e dificuldades socioculturais, enunciam-nos a ode do ser docente, o de ser com e para o outro, como princípio universal, sendo essa a possibilidade de se tornar o que se é, ser docente:

IQ10 - Pereira (Colômbia): Um bom professor pode transformar vidas. [...] Um professor sempre deve estar ensinando, por complexas que sejam as situações, um princípio de esperança, o inédito viável e em paralelo a utopia [...]de uma de uma humanidade mais justa, de uma humanidade mais pacífica, menos guerreira. (Tradução livre).<sup>48</sup>

IQ16 – Campina Grande (Brasil): Ser docente é você embarcar e levar junto os seus alunos, seus orientandos nesse barco dos sonhos. Para que eles sonhem e sonhem alto. Eu digo, eu não quero ninguém sonhando baixinho, feito gaivota. Eu quero todo mundo águia. A minha sala de aula, só é feito de águias e eles morrem de rir.

IQ20 - Cairo (Egito): Para mim, ensinar faz parte da capacitação dos cidadãos. Você está formando a maneira como os cidadãos pensarão. Portanto, parece que, sim, ensinar faz parte da maneira de cumprir minha meta de vida, que é fazer com que os jovens do Egito sejam mais ativos e mais positivos, percebam tudo o que está errado com o país e o corrijam, seja qual for a maneira que eles venham a fazer isso, mas apenas para desenvolver esse senso de responsabilidade e, também, o senso de acreditar que eles podem, [...] fazer a diferença. (Tradução livre).<sup>49</sup>

IQ24 - Maputo (Moçambique): Para mim, ser docente é ajudar os outros que não têm o que eu já reuni a ter. É ser mais colaborador dos estudantes a autodescobrirem-se e a saber como reorganizar o pensamento que já têm.

<sup>49</sup> - "For me, teaching is part of empowering citizens. You are shaping the way citizens will think. So it seems that, yes, teaching is part of fulfilling my life goal, which is to make young people in Egypt more active and more positive, to realise everything that is wrong with the country and to correct it, however they choose to do so, but just to develop that sense of responsibility and also the sense of believing that they can [...] make a difference."

<sup>&</sup>lt;sup>48</sup> - "Un buen maestro puede transformar vidas. [...] Un maestro siempre debe enseñar, por complejas que sean las situaciones, un principio de esperanza, lo inédito viable y, en paralelo, la utopía [...] de una humanidad más justa, más pacífica, menos belicosa."

Além das evidências sobre o que constitui o ser docente apresentadas até agora, emergiu nos dados aspectos peculiares pessoais e socioculturais que demonstram a diversidade e multiplicidade de interpretações e posições dos IQ em relação à estética de existência do ser docente e às visões de docência singulares, como a visão pragmática de formação norte-americana, voltada para treinamento (training) para o mercado de trabalho, como enunciado pelos IQ8 – Tampa (EUA), o IQ12 – Colúmbia (EUA); a visão também pragmática de formação espanhola voltada para a vida prática, como enunciado pelo IQ11 - Barcelona (Espanha); a visão social na formação egípcia, voltada para resolver os problemas populacionais e sociais, como enunciado pelo IQ20 Cairo (Egito); a visão conflituosa entre o prazer e os problemas da docência na Indonésia, como enunciado pelo IQ27- Bangkok (Tailândia); e, até mesmo, a surpreendente visão conservadora de transmissão de conteúdos que ainda persistem em existir no Brasil, como enunciado pela IQ15 – Recife (Brasil), como demonstrado a seguir:

IQ8 - Tampa (EUA): Para mim, ser professora é como ser um mentor [...] nos bons e maus momentos. Ser professor e ser mentor é a mesma coisa, porque quando você tem um aluno, ele nem sempre faz o que você quer, mas você sempre tem de ser um mentor para ajudá-lo, orientá-lo, apoiá-lo, conectar-se com ele. Então, para mim, isso é o professor, isso é ser um mentor e é isso que é. [...] E não apenas na sala de aula, mas como um profissional, um mentor em nível profissional. (Tradução livre).<sup>50</sup>

IQ11 - Barcelona (Espanha): Bem, acho que isso significa que, além de ser um "showman", é uma responsabilidade muito grande, porque o que eu ensino, o que eu mostro na sala de aula é o que eles usarão ou farão mais tarde quando estiverem trabalhando em empresas, quando estiverem no mercado. Portanto, é uma responsabilidade muito grande para mim. Ser professor é isso, temos uma responsabilidade muito grande sobre nossos ombros. (Tradução livre).<sup>51</sup>

IQ12 – Colúmbia (EUA): Então eu quero que o mundo tenha uma memória de mim como sendo uma pessoa que fez uma diferença, que ajudou, quem fez o mundo melhor porque eu estava aqui trabalhando, que teve um impacto grande. Eu quero que meu filho diga da mãe dele, minha mãe foi uma pessoa que trabalhou para ajudar os outros e que queria fazer a diferença e queria ajudar o maior número de

<sup>&</sup>lt;sup>50</sup> - "Para mí, ser maestra es como ser mentora [...] en los buenos y malos momentos. Ser maestra y ser mentora es lo mismo, porque cuando tienes un alumno, no siempre hace lo que tú quieres, pero siempre tienes que ser una mentora para ayudarlo, orientarlo, apoyarlo, conectarte con él. Así que, para mí, eso es ser profesor, eso es ser mentor y eso es lo que es. [...] Y no solo en el salón de clases, sino como profesional, como mentor a nivel profesional."

<sup>51 - &</sup>quot;Bueno, creo que eso significa que, además de ser un «showman», es una gran responsabilidad, porque lo que enseño, lo que muestro en el aula, es lo que ellos utilizarán o harán más adelante cuando trabajen en empresas, cuando estén en el mercado. Por lo tanto, es una gran responsabilidad para mí. Ser profesor es eso, tenemos una gran responsabilidad sobre nuestros hombros."

crianças que ela poderia ajudar, ela treinou muitos professores e muitos bibliotecários e esses indivíduos estão por aí trabalhando com muitas crianças. Eu quero isso. E isso que me dá paz.

IQ15 – Recife (Brasil): Ser docente eu acho que é a transmissão. [...] Eu acho que ser docente é aquela ideia de transmitir, a gente transmite pela nossa pessoa, pelo nosso exemplo e a gente transmite pelo conteúdo do que se diz, pela forma como se diz.

IQ20 – Cairo (Marrocos): Para mim, ensinar faz parte da capacitação dos cidadãos. Você está formando a maneira como os cidadãos pensarão. Portanto, parece que, sim, ensinar faz parte da maneira de cumprir minha meta de vida, que é fazer com que os jovens do Egito sejam mais ativos e mais positivos, percebam tudo o que está errado com o país e o corrijam, seja qual for a maneira que eles venham a fazer isso, mas apenas para desenvolver esse senso de responsabilidade e também o senso de acreditar que eles podem, porque muitas vezes as pessoas acham que isso está acontecendo, mas não posso fazer nada a respeito, e para mim é muito importante que eles se importem o suficiente com isso e tenham confiança suficiente para realmente tentar fazer o que puderem para fazer a diferença. (Tradução livre).<sup>52</sup>

IQ27 – Bangkok (Tailândia): Sou feliz como professor quando estou preparando minhas aulas e quando estou com os alunos. Mas não sou infeliz como professor quando estou lidando com a burocracia educacional e com os gerentes educacionais. Portanto, já estou bem velho. Em 1992, quando comecei a lecionar na escola de arte, a escola de arte e a universidade eram dirigidas por acadêmicos. Portanto, os acadêmicos definiam a agenda dos acadêmicos. Agora, sou um servo dos gerentes educacionais. Eles me dizem o que fazer o tempo todo. (Tradução livre). 53

A análise, portanto, revela e justifica as suspeitas da tese de que a intersubjetividade, associada ao conhecimento de si e cuidado de si, são atributos de si que possibilitam a transformação dos sujeitos e, em nosso enfoque, o que constitui o ser docente a tornar-se o que se é, corroborando, provisoriamente, a ontologia do presente do ser docente: o ser docente, ético, estético e politicamente emancipado, para agir nas docências universitárias contemporâneas.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>52</sup> - "For me, teaching is part of empowering citizens. You are shaping the way citizens will think. So it seems that, yes, teaching is part of fulfilling my life goal, which is to make young people in Egypt more active and more positive, to realise everything that is wrong with the country and to correct it, however they choose to do so, but just to develop that sense of responsibility and also the sense of believing that they can, because often people think this is happening, but I can't do anything about it, and for me it's very important that they care enough about it and have enough confidence to actually try to do what they can to make a difference."

<sup>&</sup>lt;sup>53</sup> -" I am happy as a teacher when I am preparing my lessons and when I am with my students. But I am not unhappy as a teacher when I am dealing with educational bureaucracy and educational managers. So, I am already quite old. In 1992, when I started teaching at the art school, the art school and the university were run by academics. Therefore, academics set the agenda for academics. Now, I am a servant of educational managers. They tell me what to do all the time."

4.1.2.2 O que as enunciações demonstram sobre a relação entre ciberformatividade e a constituição do ser docente?

Formação é um constructo, é uma vivência, é experiência. Formação é sempre autoformação. Ninguém [...] me forma. Nós nos formamos, com e pelas redes que a gente habita, constrói, interage. Só é formação aquilo que marca a experiência e a experiência, ao contrário do que muita gente pensa, não é um acúmulo de rotinas, mas é algo que toca, que muda, que mova, que significa.

IQ17 – Rio de Janeiro (Brasil)

Por ciberfomatividade, estamos entendendo a possibilidade de retomada da noção de formatividade, que consiste em um processo do fazer inventivo, no qual o autor "faz, inventa não apenas a obra, mas também as regras do fazer" (Pareyson, 1993, p. 45), ampliada e reescrita em meio à complexidade do presente, atravessada pela noção de formação e de cibercultura.

A ciberformatividade foi gestada a partir da soma dos étimos "ciber/técnica" e "formatividade" designando "processos político-pedagógicos realizados por meio de ações críticas, reflexivas e inovativas em ambiências abertas, presenciais ou on-line, que atualizam o virtual em aprendizagem real, potencializando intersubjetivação e emancipação dos sujeitos em um processo de conscientização tecnológica crítica da cibercultura (Vieira, Neto, 2025). A noção, portanto, propõe deslocar o sentido de formação de um paradigma estático e identitário, centrado em modelos pré-definidos, para um horizonte dinâmico e inventivo, onde a forma é produzida no próprio ato formativo, em contínua abertura, liberdade e responsabilidade.

A noção, portanto, propõe deslocar o sentido de formação de um paradigma estático e identitário, centrado em modelos pré-definidos, para um horizonte dinâmico e inventivo, onde a forma é produzida no próprio ato formativo, em contínua abertura, liberdade e responsabilidade.

A atualização da noção de formatividade para a de ciberformatividade encontra respaldo não apenas na sua natureza processual e inventiva, mas também na necessidade de incorporar dimensões próprias do contemporâneo: a técnica - a temporalidade complexa e híbrida do ciberespaço; comunicação - a mediação tecnológica aberta e em redes rizomáticas; e a filosófica - articulação com princípios

éticos, estéticos e políticos das noções de conhecimento de si e cuidado de si (Foucault, 2006b), do "tornar-se o que se é" (Nietzsche, 1995) e da ontologia do presente do ser docente.

Portanto, articulando estas três perspectivas, a técnica, a comunicação e a filosofia, podemos conceber a ciberformatividade, não apenas como formato ontológico essencialista, mas como um constructo da e para a vida ética, estética e política e obra de autotransformação criativa no seio das forças e contradições dos acontecimentos no devir - dimensões próprias da ontologia do presente do ser docente. Assim, entendendo a formatividade como uma condição que implica uma estética da invenção, em que a regra emerge no ato, a ciberformatividade configurase como uma estética e ética da docência na esfera social e cibercultural: uma formação que não se limita a reproduzir modelos, mas que, por meio de consciência tecnológica crítica, inventa e reinventa, em diálogo com a técnica, modos de ensinar e aprender nas condições históricas atuais, promovendo o conhecimento de si, a emancipação e a autonomia docente.

A questão do que é a ciberfomatividade emergiu nas conversas com os 24 (vinte e quatro) Informantes Qualificados - IQ e 1 (um) Informante Qualificado Pesquisador - IQP a partir do Corpus Textual de Análise dos Enunciados Ciberformação - CTAECF.

A Análise Sistemática das Unidades Categoriais - ASUC das Unidades Enunciativas do Discurso Docente - UEDD "aluno", com 227 ocorrências e "tecnologia", com 213 ocorrências, evidenciou que 83,34% dos Informantes Qualificados - IQ afirmam que, apesar dos problemas técnicos e institucionais que constituem a ciberformatividade, a relação entre a tecnologia e a docência pode beneficiar e ampliar os processos de ciberformação, quando entendemos a ciberformatividade como experiência e vivências intersubjetivas entre os docentes e os alunos de modo a promover a consciência de si e a transformação e emancipação dos sujeitos, como aponta a IQ17 – Rio de Janeiro (Brasil), na epígrafe acima, quando diz como constructo de vivências e experiências com e pelas redes que habitamos.

Entendermos formação como constructo da experiência e da vida desloca a noção de formação para o campo do acontecimento no puro devir, justificado com a fala da IQ17 – Rio de Janeiro (Brasil), apontando que "a experiência, ao contrário do

que muita gente pensa, não é um acúmulo de rotinas, mas é algo que toca, que muda, que move, que significa".

Esse movimento de entender a formação como processo do vir a ser do sujeito encontra sustentação na noção de intersubjetividade (Henrich, 2018), que considera a consciência de si como inseparável da relação com o outro e que coloca como ponto de partida da formação o diálogo com o outro, a co-autoria, que "não é um produto histórico, é a própria historicização" (Freire, 2019, p.22). Pois o diálogo

Fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e; nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes "admiram" um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. Vimos que, assim, a consciência se existencia e busca perfazer-se. (Ibidem).

Nesse sentido, mesmo que as ambiências formativas ocorram em regiões, instituições e condições socioculturais distintas, como demonstrado neste extrato de dados, o IQ2 – Rio de Janeiro (Brasil), a IQ7 – Cidade do México (México), a IQ17 – Rio de Janeiro (Brasil) e a IQ18 – Tétouan (Marrocos) nos apontam a importância da intersubjetividade e da co-autoria nos processos formativos, quando enunciam que

IQ2 – Rio de Janeiro (Brasil): A boa aula não era a boa oratória do mestre. Para mim a boa aula era aquela que provocava minhas autorias, minhas autorias com os meus colegas, coautorias, onde a gente tinha uma relação horizontalizada com os colegas e com a docência.

IQ7 – Cidade do México (México): Digamos que, em minha prática de ensino, eu me aproximo muito da abordagem de Paulo Freire, estabelecendo uma relação entre professor e aluno como um diálogo e como a colocação de questões, a partir de uma perspectiva crítica. (Tradução livre).<sup>54</sup>

IQ17 – Rio de Janeiro (Brasil): Então entendendo formação como essa construção intersubjetiva eu me formo desde sempre interagindo com essas redes todas na minha obra de pesquisa-formação na cibercultura.

IQ18 – Tétouan (Marrocos): O que eu realmente gosto no ensino é a interação entre o aluno e o professor, [pois] não quero que meus alunos sejam como objetos na sala de aula, sabe, assim eu prefiro a interação. (Tradução livre).<sup>55</sup>

<sup>-</sup> Digamos que, en mi práctica docente, me acerco mucho al enfoque de Paulo Freire, estableciendo una relación entre profesor y alumno como un diálogo y como la formulación de preguntas, desde una perspectiva crítica.

<sup>&</sup>lt;sup>55</sup> - "Ce que j'aime vraiment dans l'enseignement, c'est l'interaction entre l'élève et le professeur, [car] je ne veux pas que mes élèves soient comme des objets dans la classe, vous voyez, je préfère donc l'interaction."

O que observamos é que aceitar o deslocamento da noção de formação para o plano do acontecimento no devir das experiências e vivências na relação intersubjetiva entre docente e aluno, também desloca o modo como pensamos a prática docente e a sua efetividade, agora dependente da abertura para o diálogo crítico, interativo, horizontalizado, como enunciam os IQ acima, em articulação entre saberes e técnicas conscientemente críticas. Neste sentido a IQ16 – Campina Grande (Brasil), aponta a importância deste processo de deslocamento, ao enaltecer

IQ16 – Campina Grande (Brasil): Como isso é importante para o nosso professor que vai desde o ensino fundamental nas séries iniciais até a universidade. Com certeza o tempo todo e eu sempre digo aos meus alunos você não consegue mudar a sua prática se você não mudar o seu pensar.

Assim, quando o IQ2 – Rio de Janeiro (Brasil) enuncia que a "boa aula era aquela que provocava [...] minhas autorias com os meus colegas, coautorias", a IQ7 – Cidade do México (México), diz sobre a necessidade de estabelecer "uma relação entre professor e aluno como um diálogo", a IQ18 – Tétouan (Marrocos) afirma "eu prefiro a interação" e a IQ16 – Campina Grande (Brasil) afirma a importância de que não se consegue mudar a "prática se você não mudar o seu pensar", confirmam, assim, a dimensão intersubjetiva e criativa do processo dialógico interativo, e também expõem desafios éticos, afetivos e metodológicos, e a necessidade de políticas e práticas que consolidem a docência como experiência compartilhada.

Essa ideia aparece explicitamente nas enunciações que destacam negociações e práticas dialógicas e interativas recorrentes nas práticas pedagógicas

- IQ2 Rio de Janeiro (Brasil): Sempre fui vítima da sala de aula chata. Mas então repare que o que me fazia feliz na docência, não é só o ato de professorar interativamente, era a capacidade de mexer com as cabeças, é a capacidade da educação boa interativa de empoderar.
- IQ5 Talca (Chile): eu acho que essa experiência me tocou muito, até porque eu acredito que num contexto de sala de aula essa interação deve passar pelo afeto também, porque a aprendizagem assim é muito mais significativa. [...] Estou sempre nessa perspectiva do acolher, escutar e dizer: espera aí, se se eu não souber a gente vai ver juntos.
- IQ14 Geórgia (EUA): Eu tento fazer diferente disso, eu tento sempre tornar minhas aulas mais engajadas, mais interativas e mais contextualizadas para

promover interação, para promover a motivação, a conexão entre os conceitos que a gente está debatendo e a realidade da sala de aula na escola e [do lugar].

Todavia, a ciberformatividade se apresenta como uma categoria híbrida que conecta tecnologia, intersubjetividade e ética. Nesse sentido, os desafios da dialogicidade e da interatividade começam a se tornar maiores, afetando tanto o processo de mediação tecnológica quanto as demandas estruturais e organizacionais do processos formativas, como alertam as IQ3 – Bogotá (Colômbia), IQ17 – Rio de Janeiro (Brasil) e IQ25 - Praia (Cabo Verde):

IQ3 – Bogotá (Colômbia): Por causa da mediação das tecnologias, onde não se fala mais em docente professor [...] o tutor faz um acompanhamento muito diferente do que em um ambiente presencial. (Tradução livre).<sup>56</sup>

IQ17 – Rio de Janeiro (Brasil): Em termos de organização, de saber se a disciplinaridade se mantém, [temos que entender] que essa disciplinaridade não é a mesma praticada sem a mediação tecnológica. Inclusive, a mediação tecnológica pode complicar ainda mais a disciplinaridade. Porque vai exigir dos processos formativos e das pessoas em formação muito mais tempo para articular os saberes. E aí o currículo [atual] torna-se inviável para o aluno que estuda. Porque se cada disciplina resolve ser mega criativa, fica inviável cursar nove disciplinas. Então, se nove disciplinas resolvem praticar um currículo interativo você inviabiliza o curso. Então, a potência da interatividade do online só tem sentido se você fizer um projeto interdisciplinar.

IQ25 - Praia (Cabo Verde): A interligação entre os conteúdos, isso não faz sentido se nós não formos capazes enquanto formadores de professores de fazer essa interligação de mostrar-lhes os caminhos para eles poderem fazer esta articulação.

Com análise dessas 3 (três) enunciações, podemos entender que "o conceito de mediação [tecnológica] e pedagógica demanda prévia incursão na ideia de interação, uma vez que o primeiro se faz a partir do segundo" (Bruno, 2021, p. 125) e que os dois princípios são fundamentais para entendermos essas mudanças, pois

A potência de um educador estar atento às necessidades de seus estudantes e se permitir mudar para criar um ambiente fértil à aprendizagem; as múltiplas formas de mediação partilhada que podem ser desenvolvidas quando estamos atentos e abertos ao contágio, à linguagem emocional. (Ibid., p. 74).

<sup>&</sup>lt;sup>56</sup> - "Debido a la mediación de las tecnologías, donde ya no se habla de docente, profesor [...] el tutor realiza un seguimiento muy diferente al de un entorno presencial."

Esse fato, nos alerta que com o desenvolvimento do ciberespaço e da comunicação, as formas interação, diálogo e mediação, também se modificaram. Desse modo, para se realizar a ciberformatividade nas ambiências formativas universitárias, o docente precisa

Reconhecer a instauração de uma dinâmica que faz com que o ciberespaço e as práticas sociais sejam reconfigurados com a emergência das tecnologias digitais. Digitalizada, a informação circula, se reproduz e se atualiza em diferentes interfaces. Pois, 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. (Santos, 2017, p.11).

Assim, a mediação partilhada é potente para trazer para o processo interativo a materialização da parceria entre docente e aluno, uma vez que

Sem perder de vista a especificidade do papel que cada um desses atores exerce no processo de aprendizagem, esse tipo de mediação abre espaço para que a produção do conhecimento seja coconstruída; para que o processo de mediação possa ser assumido por um parceiro (estudante) que tenha condições para fazê-lo em uma situação específica. (Bruno, 2021, p. 127).

O que inferimos a partir dessas enunciações é que mesmo com as idiossincrasias relativas a cada região em que os IQ são docentes, as noções de intersubjetividade, diálogo, interação, mediação partilhada e autoria, podem ser consideradas como fundamentais aos docentes que podendo mudar a sua prática, mudam o seu pensamento, como enunciou a IQ16 – Campina Grande (Brasil), acima. Pois, mesmo diante de situações divergentes e particulares a cada sistema educacional, quando o docente se abre à intersubjetivação e às técnicas de si (Foucault, 2006b), a prática docente em ambiências digitais demandará do ser docente uma atitude reflexiva, crítica, estética e ética alcançando, assim, uma nova tomada de posição política que promova a interação e o diálogo com o aluno, como expresso pelo IQ10 – Pereira (Colômbia), pela IQ17 – Rio de Janeiro (Brasil) e pelo IQ23 – Minho (Portugal):

IQ10 – Pereira (Colômbia): Algumas vezes eu tenho muito boas experiências com as Tecnologias de Informação e Comunicação. Algumas vezes eu os convido a usarem algum aplicativo ou alguma página web ou alguma rede social ou a criar alguma rede social só para essa aula. Isso depende também. Eu trato de estar me

renovando, de renovar na aula para que os estudantes se sintam interessados e o que de novo o professor vai apresentar. Eu sempre estou muito interessado. (Tradução livre).<sup>57</sup>

IQ17 – Rio de Janeiro (Brasil): Então a gente mobiliza experiencias para que a gente se forme e com essa experiencia da formação a gente cria ambiências para formar o outro. Em tese a gente cria ambiências fazemos mediações, gerimos espaços, tempos e pedagogias, avaliamos, somos avaliados. Agora o que vai garantir a formação desse coletivo com esse coletivo é como cada experiencia te toca.

IQ23 – Minho (Portugal): Depois de 2014 na modalidade online do mestrado, nós vimos que podemos, agora com estas tecnologias moveis, com uma cobertura maior que as tecnologias proporcionam, [...] transformar essa vertente numa modalidade ubíqua.

Essa dimensão também é expressa nas enunciação que indicam práticas de avaliação por pares, feedback formativo e pesquisa-ação, como enunciam o IQ14 - Geórgia (EUA), o IQ22 – San Cayetano Alto (Equador) e o IQ24 – Maputo (Moçambique):

IQ14 - Geórgia (EUA): a pesquisa-ação é nosso modo de ensinar e aprender, articulando teoria e prática.

IQ22 – San Cayetano Alto (Equador): Continuamos trabalhando os nossos ambientes de interação virtual e aumentou a participação dos alunos que simplesmente começaram a interagir mais, os que assistiam presencialmente passaram para a plataforma. Mas não houve grandes mudanças isso não nos afetou financeiramente, mas nos motivou a criar mais em alguns casos. (Tradução livre).<sup>58</sup>

IQ24 – Maputo (Moçambique): Apesar de tudo, com seus dispositivos os alunos conseguem interagir [...] conversar. Então, isto é o que nos leva mesmo ao conselho de educação e rede de educação online.

Como podemos perceber, nas enunciações, a intersubjetividade e o conhecimento de si e o cuidado de si (Foucaut, 2006b) não são atos isolados, mas

<sup>&</sup>lt;sup>57</sup> - "A veces tengo muy buenas experiencias con las Tecnologías de la Información y la Comunicación. A veces les invito a utilizar alguna aplicación, página web o red social, o a crear una red social solo para esa clase. Eso también depende. Intento renovarme, renovar la clase para que los estudiantes se sientan interesados y quieran saber qué novedades les va a presentar el profesor. Siempre estoy muy interesado."

<sup>- &</sup>quot;Seguimos trabajando en nuestros entornos de interacción virtual y aumentó la participación de los alumnos, que simplemente comenzaron a interactuar más; los que asistían presencialmente pasaron a la plataforma. Pero no hubo grandes cambios, eso no nos afectó financieramente, sino que nos motivó a crear más en algunos casos."

um exercício estético e ético realizado em relação com os outros, o que se concretiza, também, em ambientes digitais colaborativos.

Essas experiências também se inscrevem no horizonte nietzschiano do tornarse o que se é (Nietzsche, 1995), na medida em que ser docente não encontra sua essência em um modelo fixo, mas se constroem em movimento de atualização contínua dos processos formativos, atualizando o virtual em ato real (Lévy, 1996, p. 7).

Todavia, apesar dos posicionamentos positivos e favoráveis das enunciações apresentadas até aqui e que consolidam a ciberformatividade, identificamos alas divergentes que apontam problemas e dificuldades lícitas em relação à intersubjetividade e a mediação tecnológica, entre ser docente e aluno e que podem ser entendidas como particularidades regionais, devendo ser levadas em conta, como apontado pelas IQ6 Salvador (Brasil), IQ20 – Cairo (Egito) e IQ7 – Cidade do México (México):

IQ6 Salvador (Brasil): Eu gosto dessas coisas, desses desafios de aprender essas coisas ligadas à tecnologia e de ser responsável pela formação de outras pessoas [...]. Claro que você está dando um suporte. Então, assim eu me inspirei. Tem uma implicação social, política e afetiva. Essa relação com os alunos sempre me faz pensar. Por exemplo, esse semestre eu estou com dois sujeitos, dois estudantes que têm questões: uma é autista, outro tem esquizofrenia. Agora imagine isso no ensino remoto. Já é difícil para mim no presencial, imagina no remoto.

IQ20 – Cairo (Egito): Uma maneira de pensar sobre educação [...] é, formazione, como formar uma pessoa, criar, nutrir e cultivar o crescimento da pessoa como um ser humano, um ser humano, não apenas como uma máquina que obtém conhecimento [...]. Então, os tipos de coisas de que Paulo Freire fala, como currículo crítico e pedagogia crítica, não podem ser medidos dessa forma. É muito mais complexo do que isso. E, sim, você pode atingir os resultados de aprendizagem dando a alguém, enviando alguém a uma plataforma para que aprenda por conta própria, ou fazendo um teste que se autoavalia e lhe dá o feedback. Mas não é isso que é educação. O aprendizado não é isso, sabe? Então, sim, acho que as plataformas podem atrapalhar se você, como professora, não refletir sobre o currículo oculto. [...] Portanto, quando você usa uma tecnologia que observa os alunos quando eles fazem uma prova em casa, você está invadindo a privacidade deles e transmitindo uma mensagem: "Acredito que você provavelmente vai trapacear, portanto, tenho que observá-lo para garantir que não o faça", em vez de confiar nos alunos e ajudá-los a se tornarem pessoas capazes de usar a Internet e o livro para responder às suas perguntas complexas. [...] Entretanto, minha universidade é muito privilegiada. Temos tecnologia e coisas do gênero há muito tempo. As universidades públicas do Egito não têm nada disso.

Portanto, acho que muito do que podemos fazer não é possível para elas. (Tradução livre).<sup>59</sup>

IQ7 – Cidade do México (México): Então, acho que, apesar de vivermos, há muita reflexão, muitos estudos, há uma corrente crítica muito forte em relação a como devemos abordar a prática docente. Isso está muito longe de ser colocado em prática em nossas realidades diárias e isso é algo que me preocupa. Acho que, em minha prática de ensino, às vezes é cada vez mais difícil colocar em prática essa perspectiva mais crítica da pedagogia, não apenas em termos, digamos, das instituições, mas também com os próprios alunos. (Tradução livre).<sup>60</sup>

Outro aspecto que emergiu nos dados é que para ser docente na esfera social cibercultural e acontecer uma relação intersubjetiva entre o docente e seu aluno é necessário, nos diversos tipos de regiões e suas características socioculturais, ter respeito ao aluno, como aponta a IQ1 — Bogotá (Colômbia), estar sempre se atualizando e repensando sua práxis docente (Freire, 2019), como enuncia IQ13 — Tenerife (Ilhas Canárias), fazer experiências de docências a distância como diz a IQ16 — Campina Grande (Brasil), sempre estar junto virtual como relata IQ17 — Rio de Janeiro (Brasil), ensinar por meio de redes e internet como falou a IQ18 — Téutoan (Marrocos), ter o aluno como centro do processo de aprendizagem como ponderou a IQ25 — Praia (Cabo Verde) e realizar curadorias digitais como expressou o IQ28 — Porto Alegre (Brasil), como lemos abaixo:

IQ1 – Bogotá (Colômbia): Acho que uma das coisas como eu disse antes é que para mim é muito importante respeitar a outra pessoa e o aluno. (Tradução livre).<sup>61</sup>

<sup>59</sup> - "One way of thinking about education [...] is formazione, how to form a person, to create, nurture and cultivate the growth of the person as a human being. A human being, not just as a machine that acquires knowledge [...]. So, the kinds of things that Paulo Freire talks about, such as critical curriculum and critical pedagogy, cannot be measured in that way. It's much more complex than that. And yes, you can achieve learning outcomes by giving someone, sending someone to a platform to learn on their own, or by doing a test that self-assesses and gives you feedback. But that's not what education is. That's not what learning is, you know? So, yes, I think platforms can get in the way if you, as a teacher, don't reflect on the hidden curriculum. [...] So when you use technology that watches students as they take a test at home, you're invading their privacy and sending a message: 'I believe you will probably cheat, so I have to watch you to make sure you don't,' instead of trusting students and helping them become people who can use the Internet and books to answer their complex guestions. [...] However, my university is very privileged. We have had technology and such for a long time. Public universities in Egypt do not have any of this. Therefore, I think that much of what we can do is not possible for them." - "Entonces, creo que, apesar de que vivimos, hay mucha reflexión, muchos estudios, hay una corriente crítica muy fuerte en relación con cómo debemos abordar la práctica docente. Esto está muy leios de ponerse en práctica en nuestras realidades cotidianas y eso es algo que me preocupa. Creo que, en mi práctica docente, a veces es cada vez más difícil poner en práctica esta perspectiva más crítica de la pedagogía, no solo en términos, digamos, de las instituciones, sino también con los propios

=

<sup>&</sup>lt;sup>61</sup> - Creo que una de las cosas, como dije antes, es que para mí es muy importante respetar a la otra persona y al alumno."

IQ13 – Tenerife (Ilhas Canárias): Faço cursos para poder me atualizar e tentar transmitir conhecimentos novos e melhores, tanto em termos de metodologias quanto de plataformas diferentes e tecnologia, para poder levá-los com eles. E elaboro essas práticas para que eles possam tirar melhor proveito delas. (Tradução livre).<sup>62</sup>

IQ16 – Campina Grande (Brasil): por incrível que pareça, meus alunos eles não são urbanos, são mais rurais e eu acho que é um aluno espetacular e eu admiro muito porque a gente faz tudo a distância e tudo mais.

IQ17 – Rio de Janeiro (Brasil): É estar com os meus alunos é criar ambiência e jogar o povo dentro é também entrar na onda dos alunos.

IQ18 – Téutouan (Marrocos): em outras palavras quanto mais ensino mais descubro que o método certo, [...] a melhor maneira de ensinar é ensinar seus alunos, especialmente, com a rede, com a internet.

IQ25 – Praia (Cabo Verde): Para o ensino superior ou para a formação de professores a minha abordagem é centrada nos alunos estudantes ou formantes e eles fazem parte do ensino e estão comigo no ensino e na aprendizagem.

IQ28 – Porto Alegre (Brasil): Então o que tem como base para atualizar é uma espécie de curadoria dessa docência com base numa curadoria desses materiais de forma que eles sejam sempre provocativos. Então é nisso que eu me baseio na relação com os alunos.

Enfim, com esta análise crítica dos dados temos fortes indícios de que a intersubjetivação, o conhecimento de si e cuidado de si, que constituem a consciência de si do ser docente em meio aos acontecimentos do devir, caracterizam as condições de efetividade da ciberformatividade que, associados à ontologia do presente, problematiza as condições atuais da docência e instaura possibilidades éticas, estéticas e políticas para a ação do ser docente e dos sujeitos na esfera social cibercultural.

Os dados, também, evidenciaram que as convergências identificadas se referem ao reconhecimento das tecnologias como potencializadoras da criação pedagógica, ao protagonismo discente e ao papel do ser docente por meio de processos de mediação compartilhada (Bruno, 2021) tecnológica, consciência crítica tecnológica e de curadoria digital, que propõe "conceituar; criar; acesso e uso; avaliar e selecionar; dispor; ingerir; ação de preservação; reavaliar; armazenar; acesso e reutilização; transformar" (Mattos, 2023, p. 78) os saberes a serem aprendidos.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>62</sup> - "Hago cursos para mantenerme al día e intentar transmitirles nuevos y mejores conocimientos, tanto en términos de metodologías como de diferentes plataformas y tecnología, para que puedan llevárselos consigo. Y elaboro estas prácticas para que puedan sacarles el máximo partido."

As divergências emergem quanto à intensidade da mudança diante de aspectos regionais e socioculturais particulares tornando necessário cautela e bom senso para se tenham ajustes graduais. Também se notam tensões entre as dimensões técnicas e afetivas, evidenciando que a ciberformatividade não se reduz ao domínio instrumental, mas implica práticas estéticas éticas e políticas em um vir a ser contínuo.

Diante disso, compreende-se que a ciberformatividade não é apenas um fenômeno técnico, mas um processo intersubjetivo, reflexivo, criador e inovador, que articula tecnologias digitais, subjetividades e práticas sociais. Tal conceito, engloba "processos políticos-pedagógicos em ambiências abertas, presenciais ou online, que, ao serem críticos e dialógicos, potencializam a intersubjetivação e a emancipação docente" (Vieira Neto, 2023, p. 112).

Assim, pensar a ciberformatividade é pensar as docências como acontecimentos estéticos éticos e políticos, onde o ser docente se constitui no entrecruzamento com os outros e com as técnicas e, entre o passado e o futuro da educação.

4.1.2.3 O que as enunciações demonstram sobre as potencialidades e desafios da virtualidade para a constituição do ser docente?

Então, eu observei isso [...], acho que a virtualidade beneficia alguns, mas também afeta outros.

IQ4 – Bogotá (Colômbia)

A virtualidade é compreendida como um campo conceitual que não se opõe ao real, mas que indica um regime de potência em vias de atualização (Deleuze; Parnet,1998). Nesse sentido, compreendemos que o virtual "não se opõe ao real, mas ao atual [...] [onde] virtualidade é a potência de ser, uma problemática a ser resolvida, uma essência em vias de atualização" (Lévy, 1996, p. 5). Assim, a virtualidade não é algo irreal ou fictício, mas um plano de possibilidades que, quando atualizado, dá origem ao novo, à criação e à transformação. O possível remete àquilo que já está previamente dado, aguardando apenas sua realização, enquanto o virtual é criativo e diferencial, pois sua atualização produz qualidades novas, instaurando um verdadeiro devir, pois "o virtual é plenamente real enquanto virtual, e sua atualização não consiste

em realizar uma forma preexistente, mas em inventar novas formas" (Deleuze, 1968, p. 272).

Deste modo, pensar a virtualidade é pensar um movimento ontológico de atualização criadora, em que a realidade não é mera reprodução, mas produção contínua de diferenças no devir, em um plano de imanência que

Compreende, a um só tempo, o virtual e sua atualização, sem que possa haver limite assinalável entre os dois. O atual é o complemento ou o produto, o objeto da atualização, mas esta só tem por sujeito o virtual. A atualização pertence ao virtual. A atualização do virtual é a singularidade, enquanto o próprio atual é a individualidade constituída. (Deleuze; Parnet,1998, p. 176-177)

A virtualidade pode ser entendida como espaço e tempo que possibilita práticas de conhecimento de si e cuidado de si (Foucault, 2006b), mediadas por ambiências digitais e redes de interação em ciberformatividade, que constituirão as técnicas de si e constituem a estética da existência do ser docente, implicando suas escolhas éticas, estéticas e políticas que se atualizam no cotidiano das docências universitárias. Pois, de posse da consciência de si, o ser docente poderá tornar-se o que se é (Nietzsche, 1995) reforçando a dimensão criadora estética e ética do processo de ciberformação.

O virtual, portanto, enquanto potência, dialoga diretamente com o conhecimento de si e cuidado de si, pois remete à possibilidade de o ser docente tornar-se o que se é, continuamente, não segundo modelos fixos, mas em um movimento de invenção de si no interior da sua historicidade, das experiências e vivências forças e contradições dos acontecimentos de sua história efetiva na esfera social cibercultural.

Nesse sentido, analisar a categoria virtualidade implica compreender como os processos de ciberformatividade se constroem entre potências e atualizações, no entrecruzamento de intersubjetividades, saberes e técnicas, o que buscaremos confirmar a partir dos dados produzidos no campo entrecruzados com o referencial teórico que fundamenta a tese.

A questão do que é a virtualidade emergiu nas conversas com os 26 (vinte e seis) Informantes Qualificados - IQ e 1 (um) Informante Qualificado Pesquisador – IQP a partir do Corpus Textual de Análise dos Enunciados Cibercultura - CTAEC.

A Análise Sistemática das Unidades Categoriais - ASUC das Unidades Enunciativas do Discurso Docente - UEDD "aluno", com 293 ocorrências e "professor",

com 215 ocorrências, evidenciou que dos 90% dos Informantes Qualificados – IQ, 56% afirmam que a virtualidade pode potencializar e facilitar a vida tanto do docente quanto do discente, mas que para 44% a virtualidade tem produzido e causado problemas institucionais, legais e socioculturais, tanto para os sujeitos quanto para a sociedade, como enuncia o IQ4 – Bogotá (Colômbia), quando diz que "a virtualidade beneficia algumas pessoas e prejudica outras".

Os Informantes Qualificados – IQ e o Informante Qualificado Pesquisador – IQP apontaram que a virtualidade pode ser entendida como um conjunto de tecnologias que possibilitam a mediação compartilhada (Bruno, 2021) e continuada dos processos de ciberformação. Contudo, destacaram que a tecnologia nunca é neutra e está sempre acompanhada por regimes institucionais, econômicos e normativos. Conforme aponta o IQ2 – Rio de Janeiro (Brasil) que, apesar da Web 2.0<sup>63</sup> ter tornado a ambiência sociotécnica comunicacional favorável às pedagogias interativas nos processos de ciberformação, alerta para o risco do seu uso, pelos docentes, de maneira instrumental, acrítica e negacionista, o que não gera mudanças paradigmáticas e enuncia:

IQ2 – Rio de Janeiro (Brasil): A Web 2 é uma ambiência comunicacional muito favorável. [...] O problema é quando os estudantes já têm essa desenvoltura, já operam com as redes sociais, já operam com a web 2 e o professor é um negacionista, ele trava, ele não gosta de operar com essas coisas, ele fica mandando o texto em PDF, ele quer respostinhas solitárias.

Nesse campo de ambivalências entre o aceitar e o negar a técnica pelo docente, o que observamos é que a virtualidade, como espaço de inteligência coletiva, é "distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências" (Lévy, 1999, 28), sendo o motor da cibercultura.

Contudo, toda a técnica vem acompanhada por uma sensação de estranheza crescente promovida pela separação das atividades comumente realizadas no

<sup>&</sup>lt;sup>63</sup> - Web (World Wide Web) é uma palavra inglesa que significa teia ou rede. O significado de web ganhou outro sentido com o aparecimento da internet em que a web passou a designar a rede que conecta computadores por todo mundo. A web 2.0 significa um sistema de informações ligadas através de hipermídia (hiperligações em forma de texto, vídeo, áudio e outras animações digitais) que permitem ao usuário acessar uma infinidade de conteúdos através da internet. (Lévy, 1999).

ciberespaço e aquelas realizadas fora dele, tornando opaco e redefinindo os processos socioculturais nas esfera social cibercultural.

No caso específico das docências universitárias, o excesso de demandas administrativas, resultante da fluidez de processos técnico-administrativos no ciberespaço, têm ofuscado as possibilidades de tempo livre e criatividade inventiva dos docentes nos processos de ciberformação que são essenciais para o seu progresso e para que se expressem por meio de resultados de conhecimentos, diálogos (presenciais) e pesquisas oriundas dessa capacidade que constitui o humano: a inatividade. Pois o que "torna o fazer genuinamente humano é a parcela de inatividade que há [no humano, uma vez que] sem um momento de hesitação ou de contestação, o agir se degenera em ação e reação cegas." (Han, 2023, p. 11). Desse modo, os processos de atualização das potencialidades dos docentes são minimizados ou pelo mau uso da técnica ou pelo excesso de processo técnicos que o impedem de viver a inatividade, se atualizando, como enunciaram o IQ2 — Rio de Janeiro (Brasil) e a IQ7 — Cidade do México (México):

IQ2 – Rio de Janeiro (Brasil): Você vê que a tecnologia interativa com a disposição para interatividade ela é subutilizada na educação no ensino remoto por exemplo exatamente porque prevalece a lógica unidirecional.

IQ7 — Cidade do México (México): Acho que a vida, com a tecnologia, está complicada. Não sei o que aconteceu. Mas não tenho tempo para fazer o que costumava fazer antes. Eu costumava publicar muito de tudo o que fazia, tudo o que publicava. Eu tinha muitos recursos. Mas depois não tinha mais. Agora, estou publicando basicamente o que estou aprendendo em assuntos acadêmicos, mais artigos ou capítulos, não tanto na vida cotidiana. (Tradução livre).<sup>64</sup>

Contudo, nessa lógica dúbia amplifica-se a problemática de que "a tecnologia interativa com a disposição para interatividade" se torna subutilizada, e nesse processo as atualizações de potencializações dos sujeitos são intimidadas por esta negação da técnica, a tal ponto de influenciarem no desenvolvimento socioafetivo e intelectual dos sujeitos, e, no nosso caso do docente, colocando-o em uma zona de exclusão cibercultural quase intransponível, como afirma o IQ2 — Rio de Janeiro (Brasil):

<sup>- &</sup>quot;Creo que la vida, con la tecnología, se ha complicado. No sé qué ha pasado. Pero no tengo tiempo para hacer lo que solía hacer antes. Solía publicar mucho de todo lo que hacía, todo lo que publicaba. Tenía muchos recursos. Pero luego ya no los tuve. Ahora, básicamente publico lo que estoy aprendiendo en temas académicos, más artículos o capítulos, no tanto sobre la vida cotidiana."

IQ2 — Rio de Janeiro (Brasil): A minha preocupação maior é com a exclusão cibercultural dos professores e nessa exclusão cibercultural não saberem exercitar a sua pegada que é exatamente a docência; então você é um excluído cibercultural e nunca soube modificar seu *modus operandi* do transmissivo para interativo.

Na condição de excluído cibercultural, o docente, portanto, não consegue se identificar com a técnica negando-a, por meio de questionamentos diversos, e negligenciando-a. À medida que os processos de inteligência coletiva se desenvolvem "melhor é a apropriação, por indivíduos e por grupos, das alterações técnicas, e menores são os efeitos de exclusão ou de destruição humana resultantes da aceleração do movimento tecnosocial" (Lévy, 1999, p. 29), o que deflagra, independentemente do desenvolvimento sociocultural regional, o despreparo e a falta de conhecimentos sobre as tecnologias, bem como a sua importância na ciberformatividade, como podemos entender a enunciação da IQ6 – Salvador (Brasil), do IQ14 (Geórgia (EUA), da IQ19 - Nova York (EUA), da IQ20 – Cairo (Marrocos) e do IQ27 – Bangkok (Tailândia):

IQ6 – Salvador (Brasil): Mas você tem um grupo [de professores], por exemplo, que só realizou durante esse período atividades síncronas. Isso é um problema do professor [...] que tem seus problemas, suas questões que a gente não sabe quais são.

IQ14 (Geórgia (EUA): Então eu sei que as pessoas tiveram acompanhamento e teve professor que precisou deixar a atividade na casa do aluno. Então foram variados os casos. Mas isso reforçou que primeiro ninguém estava preparado. Nem as melhores universidades estavam preparadas.

IQ19 - Nova York (EUA): Eu tento trazer isso para a minha prática de saber que a interação entre mim e entre os alunos é o que vai ser diferente na formação deles. Não é a gente ter uma sala toda tecnológica.

IQ20 — Cairo (Marrocos): Por isso acho que há muita coisa errada com muitas tecnologias e acabamos usando muitas delas de forma inadequada e não porque precisamos delas, mas porque achamos que elas vão resolver nossos problemas e elas nunca resolvem nossos problemas.

IQ27 – Bangkok (Tailândia): Portanto, adoto uma abordagem crítica e dialética em relação a isso. Acho que até mesmo nossas tecnologias educacionais são altamente fetichizadas. Eu realmente acho que há uma ilusão de participação, uma ilusão de fluidez, uma ilusão de mudança, por meio de tecnologias educacionais emergentes, tecnologias de mídia social.

Posicionando-se no polo de negação da técnica, seja por desconhecimento, como aponta a IQ6 – Salvador (Brasil), seja por despreparo, como diz o IQ14 (Geórgia (EUA), seja por entender ser desnecessária a tecnologia nas docências, como afirma a IQ19 - Nova York (EUA), seja pelo uso inadequado das tecnologias, como enuncia a IQ20 – Cairo (Marrocos), ou seja pela fetichização das tecnologias, como aventa o IQ27 – Bangkok (Tailândia), ficano-nos evidente, também, que há a necessidade de se compreender que "o empoderamento caminha concomitante à interculturalidade, ao interconhecimento, uma vez que as tecnologias estão integradas ao cotidiano das instituições, em diversos níveis, do superior ao básico" (Maria Goreti Amboni Stadtlober; Lucila Pesce, 2021, p. 109).

Nesse sentido, que podemos retomar à enunciação do IQ2 – Rio de Janeiro (Brasil), que aponta a necessidade da inclusão cibercultural, "porque um professor incluído cibercultural e que tem, ao mesmo tempo, noções profundas do legado pedagógico, é um cidadão crítico e com essa inclusão cibercultural ele faz coisas potentíssimas", pois

Redes em si, Internet por si, criam-se pelos actantes em ação. É nos espaços intersticiais produzidos em rede, que os seres hoje podem se educar. Ignorar que é neste cenário que vivemos e nos (trans)formamos e que, portanto, modificamos as formas de relação com tudo e todos, tem causado sérios danos à educação de nossas escolas/estudantes/docentes. (Bruno; Pesce, 2015, p. 595)

Após identificarmos que a inclusão cibercultural caminha, concomitantemente, com os processos de ciberformatividade, interculturais, intercognoscentes e intersubjetivos, podemos entender a afirmação feita pelo IQ2 – Rio de Janeiro (Brasil), ao lermos que "quando você tem um professor incluído digital e cibercultural ele vai criar estratégias para os estudantes se engajarem". Nesse ponto, observamos como os IQ enunciam a compreensão da virtualidade como condição técnica necessária para a produção e efetivação das práticas pedagógicas mediadas por tecnologias, como sendo uma importante tomada de decisão para que o docente se constitua com um novo olhar reflexivo e crítico em relação à técnica. Também, evidencia-se a busca por se capacitar e conhecer a possibilidades de incorporação crítica e criteriosa de recursos tecnológicos digitais e procedimentos técnicos para o fazer docente, nas docências universitárias. Esses pontos podem ser observados nas enunciações das

IQ3 – Bogotá (Colômbia), IQ6 – Salvador (Brasil), IQ7 – Cidade do México (México),
 IQ16 – Campina Grande (Brasil) e IQ25 – Praia (Cabo Verde), ao afirmarem que:

IQ3 – Bogotá (Colômbia): Por exemplo, eu trabalho com uma ferramenta chamada Mentimeter, que serve para fazer mapas conceituais. E eles [os alunos] não trabalham muito com seus celulares. Não sou uma grande fã do Facebook, do Twitter ou do Instagram. Mas acho importante começar a ser mais aberto a esses tipos de redes, sim, por enquanto.

IQ6 – Salvador (Brasil): Então é uma compreensão de tecnologia para além do instrumental. Não é a tecnologia a partir de uma perspectiva [...] estruturante. Mas trabalhando com a ideia de criação de protagonismo.

IQ7 – Cidade do México (México): Então, agora minha prática de ensino tem a ver com a incorporação da reflexão crítica sobre as tecnologias e isso é algo que eu acho que nós, professores, ainda temos um longo caminho a percorrer. Portanto, essa reflexão crítica é o que tem marcado minha prática de ensino nos últimos anos.

IQ16 – Campina Grande (Brasil): eu vou usar o zoom eu nunca tinha trabalhado com o zoom então o uso estava sendo uma novidade. Então era importante eu fazer o curso.

IQ25 – Praia (Cabo Verde): Eu falo mais da minha experiência daquilo que eu acho e daquilo que eu trabalho com os professores que eu formo. Quando eu estou cá é para mostrar-lhes como é que as tecnologias podem ser integradas no ensino e na aprendizagem. Se os alunos gostam de utilizar telemóveis e outras tecnologias, então que integrem essa tecnologia no ensino e na aprendizagem. Porque eles podem [conhecer] os potenciais da tecnologia enquanto recurso didático, recurso educativo.

Há, portanto, evidências que demonstram que essa tomada de posição, este novo constituir-se docente crítico e pesquisador da técnica, tenha ajudado os docentes, no período da crise sanitária mundial da pandemia de COVID-19, a criarem estratégias e docências mediadas por tecnologias, como lemos nos enunciados da IQ1 – Bogotá (Colômbia), do IQ5 – Talca (Chile), do IQ10 - Pereira (Colômbia), IQ17 – Rio de Janeiro (Brasil), do IQ23 – Minho (Portugal) e do IQ24 – Maputo (Moçambique):

IQ1 – Bogotá (Colômbia): No meu caso a relação com a tecnologia não foi tão difícil. Foi aí que comecei a me familiarizar com toda a questão da tecnologia e é por isso que, digamos, quando a pandemia começou eu não sofri muito.

IQ5 – Talca (Chile): Isso é muito bacana porque a gente nunca imaginava que haveria essa relação enfim com a tecnologia, o que a pandemia mudou. Rapaz eu vou te dizer uma coisa foi difícil, muito difícil!

IQ10 - Pereira (Colômbia): E agora, com a pandemia, a todo tempo nós estamos usando tecnologias, nós estamos usando muitos tipos de plataformas de comunicação, algumas vezes Teens, outras vezes Zoom e outras vezes Instagram.

IQ17 – Rio de Janeiro (Brasil): Neste caso específico é fundante o digital em rede ele compõe as ambiências e os arranjos espaço tempo e pedagogia. A gente opera com digital sempre. Olha eu nunca eduquei numa pandemia!

IQ23 – Minho (Portugal): Isso fez com que no mínimo esses professores sabiam que existia uma plataforma. Porque, durante a pandemia, a universidade passou toda a trabalhar online. [Então], sabiam que existia tinham contacto mínimo ou contacto básico com a plataforma. Portanto, deduzo que com a pandemia as coisas se tornaram mais fáceis, porque as pessoas já tinham esse contacto.

IQ24 – Maputo (Moçambique): Na pandemia, notamos que o Zoom era bastante caro para os estudantes. Migramos para o Google Meet que estamos aqui a usar. Então foram essas tecnologias que nós fomos integrando. Mas, também, eram acompanhados por outras ferramentas de monitoria de aprendizagem.

Todavia, como já enunciado aqui pela IQ1 – Bogotá (Colômbia), nem tudo são flores, e pesquisas apontam que a pandemia da COVID-19, no Brasil, induziu instituições de ensino a ações remotas com base em uma racionalidade instrumental deflagando estratégias de economia de custos que recrudesceram o ensino remoto, onde

Os resultados da institucionalização da educação a distância, com base em tal premissa, [foram] desastrosos, como aponta a literatura [...]. O mesmo cenário desolador se apresenta em relação a cursos presenciais que, em função da pandemia da COVID-19, têm utilizado as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) preocupados com a economia de gastos, mesmo que em detrimento da qualidade social (CONAE, 2018) dos processos formativos. (Pesce; Ana Maria Di Grado Hessel, 2021, p. 47).

Esse fato é confirmado pelo IQ28 – Porto Alegre (Brasil), quando enunciou que "ficou a cargo da secretaria de educação a distância, ofertar na pandemia, [cursos] aos professores com um aspecto mais instrumental mesmo. Porque a universidade já vem desenvolvendo durante um tempo e colocado à disposição dos professores, o Moodle como plataforma [e que] alguns professores já utilizavam o Moodle, mas muito na perspectiva do repositório de conteúdo".

Observamos, também, esse tipo de fenômeno ocorrido no Brasil, mesmo que distinto de região para região, refletido nas ações dos docentes e de instituições, como sendo um esforço dos docentes para se apropriarem da técnica e das instituições, e,

assim, auxiliarem os docentes durante a pandemia, mesmo não tendo resultados satisfatórios, como enunciaram as IQ9 – Coimbra (Portugal), IQ18 – Tétouan (Marrocos), IQ 11 – Barcelona (Espanha) e a IQ15 – Recife (Brasil):

IQ9 – Coimbra (Portugal): Porque a maior parte dos nossos colegas não sendo da área da educação específica não tiveram nunca qualquer tipo de formação pedagógica, enfim estudaram farmácia, medicina etc. Portanto, no fundo a instituição fez isto para outros colegas meus que nunca tinham trabalhado com ambientes digitais e mesmo para auxiliar também os estudantes.

IQ18 – Tétouan (Marrocos): A instituição minha universidade fez muito para superar o que chamamos de exclusão tecnológica na pandemia. Então para superar a exclusão tecnológica ela trabalhou em três áreas três pontos o primeiro foi treinar os professores sobre como criar recursos digitais, [...] o segundo foi treinar a equipe administrativa [...] e o terceiro foi melhorar a conectividade das redes da instituição.

IQ 11 – Barcelona (Espanha): Acho que a instituição fez o que pode dentro da situação complicada que existia. Porque obviamente no início da pandemia eles não reagiram muito rapidamente. Não treinaram os professores. Mas o fizeram talvez um pouco tarde.

IQ15 – Recife (Brasil): Eu acho que tem muita coisa para eu conhecer e essa pandemia [...] acelerou. Eu tinha entrado em umas formações para fazer curso a distância. Mas antes da pandemia. Pois essa pandemia veio a atropelar um pouco tudo isso.

De outra forma, os dados de campo também apontaram que, como enunciou o IQ4 – Bogotá (Colômbia), que a tecnologia não é neutra, ou seja, observamos que os IQ apontam que a virtualidade na esfera social cibercultural imputa aos sujeitos modos de organização e controle (Deleuze, 1992) e de mecanismos de vigilância (Zuboff, 2020) de forma contínua. Assim, por trás das técnicas, agem e reagem ideias, projetos sociais, utopias, interesses econômicos, estratégias de poder. Assim, há toda a gama dos jogos e controles dos homens em sociedade, impondo uma lógica de positividade (Han 2017) aos sujeitos, configurando-se, similarmente, nas regiões pesquisadas, condições de controle, vigilância, assujeitamento e adoecimento dos sujeitos, provocados pela relação do humano com a técnica, ao que o IQ27 – Bangkok (Tailândia) denominou de "colonização técnica". Esse fato foi denunciado pela IQ7 – Cidade do México (México), pela IQ19 – Nova York (EUA), pela IQ13 – Tenerife (Ilhas Canárias), pelo IQ23 – Minho (Portugal), pela IQ25 – Praia (Cabo Verde), pelo IQ27 – Bangkok (Tailândia) e pelo IQP30 Juiz de Fora (Brasil):

IQ7 – Cidade do México (México): A mesma lógica de vigilância, punição e controle agora é reproduzida nas práticas pedagógicas, e acho isso horrível. [...] Quero dizer, não há reflexão crítica por parte dos professores. É simplesmente uma reprodução mecânica e acrítica desses processos autoritários e de controle. O que, é claro, não é bom para o aprendizado.

IQ19 – Nova York (EUA): E aí quando você usa o que estava à disposição, sabe aquelas letras miudinhas que tem quando a gente entra no WhatsApp, no Facebook e que ninguém lê? A gente está vendendo a nossa alma para eles.

IQ13 – Tenerife (Ilhas Canárias): Aqui temos o Google, o GoogleEdu, que é o que nos dá o suporte, depois temos a Microsoft e depois temos o campus virtual, que, sim, pertence à universidade. Mas, também, digamos, isso poderia ser nosso, mas o resto não. Portanto, acho que há uma falta de conscientização nas instituições sobre a questão das políticas de dados e a manipulação de dados, como protegê-los, etc., e que temos de continuar trabalhando nisso porque é algo que precisa ser levado em conta em todas as instituições.

IQ23 – Minho (Portugal): E mesmo sendo uma plataforma de uma instituição, muita gente tem algum receio, como quem diz, bom, mas agora os responsáveis da instituição ficam a saber como é que são as minhas práticas pedagógicas, ficam a saber como é que eu sou profissional, ficam a saber essas coisas.

IQ25 – Praia (Cabo Verde): Há quem diga até que com os equipamentos desligados as nossas próprias conversas são gravadas e acabamos por estar assim um bocado expostos e a nossa liberdade individual eu não sei se hoje nós podemos considerar nos pessoas livres.

IQ27 – Bangkok (Tailândia): Então, temos que usar Microsoft ou Google, efetivamente, ou Zoom, ou qualquer que seja. Portanto, é muito semelhante aqui. Acho que há uma sensação geral, há uma sensação real entre muitas pessoas que conheço que são professores de que foram colonizados ainda mais pela grande tecnologia.

IQP30 - Juiz de Fora (Brasil): Utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação depende [...] de se exercitar uma consciência crítica tecnológica, resultado de uma presença ativa e efetiva [...] para superar as condições de controle, assujeitamento e adoecimento.

Portanto, o corpus de análise produziu os ecos das tensões, em que ora os docentes elogiam e aceitam o potencial da mediação compartilhada tecnológica da técnica e ora os docentes denunciam controle, vigilância, assujeitamento e adoecimento provocados pela uso acrítico das técnicas.

Enfim, as enunciações demonstram e validam que a técnica e o virtual, na esfera social e cibercultural, não têm um único sentido. A ambivalência ou a multiplicidade dos sentidos, significados e significações, e dos projetos que envolvem as técnicas, são particularmente evidentes na virtualidade, pois

Por trás das técnicas agem e reagem ideias, projetos sociais, utopias, interesses econômicos, estratégias de poder, toda a gama dos jogos dos homens em sociedade. Portanto, qualquer atribuição de um sentido único à técnica só pode ser dúbia. A ambivalência ou a multiplicidade das significações e dos projetos que envolvem as técnicas são particularmente evidentes no caso do digital. (Lévy, 1999, p. 24).

Pensando o virtual a partir desses sentidos, significados e significações que emergiram do campo, é que podemos ler com a IQ3 – Bogotá Colômbia e ouvir as últimas coisas ditas que apontam como atualizar-se, constituindo a estética de existência do ser docente na esfera social cibercultural:

IQ3 – Bogotá (Colômbia): Mas, para mim, ser professora é um compromisso com a vida, com uma vida, onde contribuímos para a transformação e onde é uma tarefa de mão dupla, onde também nos questionamos permanentemente sobre o que consideramos inquestionável. É o espaço das perguntas, onde não há certezas, onde estamos em permanente movimento. Ser professor é um compromisso com a incerteza, mas com uma bela incerteza e, para mim, é disso que se trata o ensino.

A análise revelou, portanto, que a virtualidade é um espaço de potencialidades e tensões. De um lado, abre-se à possibilidade de colaboração, autoria, interação e inovação intersubjetiva em uma perspectiva estética, ética e política; de outro, impõem-se riscos de controle, vigilância, assujeitamento, adoecimento, exclusão cibercultural e colonialismo tecnológico. O devir do ser docente na virtualidade exige não apenas habilidades técnicas, mas também práticas éticas de conhecimento de si, intersubjetivas e que promovam resistências, alinhadas à crítica das estruturas de poder digital.

## 5 COMO A LACUNA ENTRE O PASSADO E O FUTURO PODE CONTRIBUIR PARA ONTOLOGIA DO PRESENTE DO SER DOCENTE?

Esta investigação filosófico-cientifica buscou responder à problemática sobre: o que constitui o ser docente em meio aos processo de ciberformação nas docências universitárias contemporâneas?

Objetivamos tensionar a problemática da pesquisa entrecruzando-a com as noções de conhecimento de si e cuidado de si, dizer de si livremente, estética da existência (Foucault, 2006B), tornar-se o que se é (Nietzsche, 1995), virtual (Lévy, 1996), atual (Deleuze, 1992) historicidade (Heidegger, 2015) e história efetiva (Nietzsche, 2017).

Para cumprirmos esses objetivos, realizamos uma pesquisa qualitativa, buscando compreender a ontologia do presente do ser docente, uma ontologia de nós mesmos, de nós professoras e professores. Para tanto, optamos pelo método de investigação, partindo de uma abordagem multirreferencial e produzindo uma arqueogenealogia articulada à metodologia da conversa.

Tivemos como foco de análise, produzir os dados no campo a partir de conversas com 29 (vinte e nove) Informantes Qualificados – IQ e 1(um) Informante Qualificado Pesquisador – IQP, a fim de produzirmos Unidades Enunciativas do Discurso Docente – UEDD que foram analisadas por meio Análise Sistemática das Unidades Categoriais – ASUC e corroboraram a Analítica do Presente do Ser Docente - APSD.

Ao longo da investigação, emergiram 3 (três) Unidades Categoriais de Análise – UCA: Intersubjetividade, Ciberformatividade e Virtualidade. Essas UCA foram analisadas em diálogo com as noções de conhecimento de si, cuidado de si, dizer de si livremente, estética da existência, tornar-se o que se é, virtual, atual, historicidade e história efetiva, articulando-se às coisas ditas pelos sujeitos da pesquisa, às Unidades Enunciativas do Discurso Docente – UEDD e ao referencial teórico da pesquisa.

As convergências evidenciaram que os participantes reconhecem as práticas intersubjetivas como estruturantes na produção de processo de ciberformatividade.

Conforme afirmou a IQ17 – Rio de Janeiro (Brasil): "formação é essa construção intersubjetiva. Eu me formo desde sempre interagindo com essas redes todas [...] na cibercultura".

Nesse sentido, conhecer, pensar, experienciar e interagir no devir da esfera social cibercultural é sempre atualizar-se, intersubjetivamente, uma vez que "pensar-se implica abrir-se à relação com o outro" (Heirich, 2018, p. 47). Portanto, ficou evidente na pesquisa que a intersubjetividade, que emerge por meio da relação e da conversa com o outro, é o fundamento da constituição do ser docente, um sujeito que tendo consciência de si e "consciência do mundo, busca-se [...] a si mesmo num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesmo é comunicar-se com o outro" (Freire, 2019, p. 22).

O que foi, portanto, demonstrado com a pesquisa é que a intersubjetividade é a capacidade do sujeito de conhecer a si e cuidar de si, implicando "conhecer-se, mas também colocar-se em relação com os outros" (Foucault, 2006b, p. 20), em meio aos processos de ciberformação nas docências universitárias, possibilitando que o ser docente se constitua, no movimento dos acontecimentos do devir, na historicidade de sua história efetiva com o outro.

Outra convergência refere-se à compreensão da ciberformatividade como sendo central nos processos político-pedagógicos nas docências universitárias contemporâneas, visando à constituição do ser docente reflexivo, crítico, estético, ético e político.

A ciberformatividade emergiu na pesquisa não apenas como um fenômeno técnico, mas, como um processo oriundo da intersubjetividade, de caráter reflexivo, crítico, criador e inovador, que articula tecnologias digitais, subjetividades e práticas sociais. Tal conceito engloba "processos políticos-pedagógicos em ambiências abertas, presenciais ou online, que, ao serem críticos e dialógicos, potencializam a intersubjetivação e a emancipação docente" (Vieira Neto, 2023, p. 112). Assim, pensar a ciberformatividade é pensar as docências como acontecimentos estéticos éticos e políticos, onde o ser docente se constitui no entrecruzamento com os outros e com as técnicas e, entre o passado e o futuro da educação, como enunciou a IQ7 - Cidade do México (México), ao dizer que: "o outro aspecto é a questão de alcançar o aprendizado não como algo individual, mas como algo coletivo, ou seja, uma pedagogia entre pares. [...] Portanto, acho que talvez esse seja o principal aspecto da docência".

Nesse sentido, a ciberfomatividade ecoa a estética da existência docente que é constituída na intersubjetividade com o outro, constituindo-se a consciência de si e, por meio do dizer de si livremente, o sujeito tornar-se o que se é (Nietzsche, 1995), em nossa reflexão, ser docente.

As divergências, por outro lado, emergem nas percepções sobre a virtualidade. Pois a virtualidade sendo parte constitutiva do real pode ser considerada como potência emancipadora, como enuncia a IQ12 – Colúmbia (EUA), que "o virtual me dá liberdade para reinventar minhas aulas" e diz o IQ27 – Bangkok (Tailândia), que "vejo a tecnologia de forma dialética, não [como] uma essência, [pois] ela é potencialmente o que fazemos com ela".

Essas afirmações convergem com o princípio de atualização do virtual, uma vez que "o virtual não se opõe ao real, mas indica uma potência em vias de atualização" (Lévy, 1996, p. 15). Contudo, outros IQ o percebem como espaço de controle (Deleuze, 1992), vigilância (Zuboff, 2020), assujeitamento e adoecimento (Han, 2017), exaustão e exclusão, como enunciou a IQ19 - Nova York (EUA), ao dizer que "sinto que estou sempre conectada e sendo vigiada e avaliada".

Diante dessas tensões, compreendemos que a constituição do ser docente na esfera social cibercultural se dá em um campo marcado pela ambivalência: de um lado, a possibilidade de práticas éticas, estéticas e políticas por meio da intersubjetividade e do cuidado de si; de outro, o assujeitamento por meio de lógicas positivas, de controle e vigilância.

A ciberformatividade, entendida a partir dessas dicotomias, não é apenas um conjunto de práticas técnicas para a docência, mas um processo intersubjetivo, reflexivo, crítico estético e ético que convoca o ser docente a exercer sua liberdade no conhecimento e constituição de si, afirmando sua historicidade e suas diferenças e dizendo bem alto nas veredas em que caminha: "Ouçam-me! Pois eu sou tal e tal." (Nietzsche, 1995, p. 17): ser docente.

Dessa forma, a análise das categorias investigadas indicou que a ontologia do presente do ser docente é aberta e não conclusiva e que o ser docente contemporâneo é constituído em meio aos processos de ciberformatividade nas docências universitárias e por meio da intersubjetivação do ser docente com os sujeitos/discentes, mediadas por tecnologias digitais, nas quais se entrecruzam virtualidade e atualização (Lévy, 1996). Esse processo demanda que o ser docente

assuma par si a consciência de si e a sua estética da existência (Foucault, 2006b), em sua historicidade no devir, diante das forças e contradições dos acontecimentos e historicidades de sua histórico efetiva, corroborando, assim, ontologia do presente do ser docente.

Mas é evidente, também, que essa é apenas uma resposta provisória à questão do que constitui o ser docente em meio aos processos de ciberformação nas docências universitárias contemporâneas. Por ora, sustentamos que a ontologia do presente do ser docente, a constituição de sua estética de existência, ocorre por meio de processos intersubjetivos e ciberformativos abertos, dialógicos e críticos, mas, também, estéticos, éticos e políticos, em conexão com o virtual, permitindo ao ser docente experimentar e vivenciar sua condição máxima de existência, de historicidade e emancipação, em meio às tensões da esfera social cibercultural.

Gostaríamos de dizer mais! Desejamos enunciar mais! E temos, o Informante Qualificado Pesquisador IQP e os Informantes Qualificados – IQ, mais a dizer com os dados. Mas, por ora, é o que nos coube dizer: somos seres docentes, intersubjetivos, ciberformativos e virtuais na esfera social cibercultural.

Agora, como contemporâneos que somos (Agambem, 2009), vamos nos distanciar somente um pouco, para iluminar a alma, para ter vontade de mais conhecer e mais dizer, mas sobretudo para "ser mais" (Freire, 2019) e pensar mais autenticamente e dizer de si livremente.

Em breve, investigações futuras poderão ser realizadas, como outras questões que não couberam aqui serem discutidas, como a incorporação da intersubjetividade e ciberformatividade ao currículo, a interatividade digital, a mediação compartilhada tecnológica, a inclusão cibercultural, o colonialismo tecnológico, a tecnodiversidade e as inteligências artificiais generativas, entre outras, buscando aprofundar como esses processos se desdobram na produção dos processos de intersubjetividade do ser docente, resistindo a todo tipo de controle, vigilância assujeitamento, explorando novas dimensões estéticas, éticas e políticas do ser docente na cibercutura.

E para tanto já podemos começar nos tensionando e lembrando que, nessa esfera social cibercultural, é preciso pensarmos em termos de tecnodiversidades de modo a "rearticular a questão da tecnologia e contestar os pressupostos ontológicos e epistemológicos das tecnologias modernas, sejam elas as redes sociais ou a inteligência artificial" (Yuk Hui, 2020, p. 18) para, em breve, conhecermos novas

condições de existência do ser docente e dos sujeitos na contemporaneidade. Mas essa é uma meta para uma nova investida, para uma nova investigação filosóficocientífica.

Por fim, gostaria de relembrar Guimarães Rosa, quando diz que: "mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas — mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou" (2017).

Vamos, então, seguindo a vida, afinando e desafinando, sempre mudando, tendo conosco mais essas prerrogativas investigativas e validações que corroboraram a ontologia do presente do ser docente, o tornar-se o que se é, ser docente, nós professoras e professores, em meio às veredas, sabores e saberes dos processos de ciberformação nas docências universitárias contemporâneas, entre o passado e o futuro da educação.

## **REFERÊNCIAS**

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

ACOSTA, Tássio; GALLO, Sílvio. O conceito de parresía a partir da conferência realizada por michel foucault em grenoble, em 1982. **Criar Educação.** Criciúma, v. 10, nº 2, p. 20-34, ago/dez. 2021. DOI: 10.18616/ce.v10i2.6612. Disponível em: https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/6612. Acesso em: 12 jul. 2022.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?:** e outros ensaios. Tradução: Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

AGOSTINHO, Aurélio (Santo Agostinho). **Confissões**. Tradução: J. Oliveira Santos, S.J. e A, Ambrósio de Pina, S. J. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

ALBA RICO, Santiago. La ciudad intangible: Ensayo sobre el fin del neolítico. Hondarribía: Hiru. 2001.

AMARAL, Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do. Jacques Rancière - escola, produção, igualdade. **Proposições**, v. 29, n. 3 (88), p. 669-686, set.-dez. 2018. DOI: 10.1590/1980-6248-2018-0121. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/9189?mode=full. Acesso em: 12 set. 2022.

ANACLETO, Úrsula Cunha; SILVA, Ediluzia Pastor da; LAGO, Luciana Oliveira. Práxis pedagógica e ciberformação docente em tempo de covid-19: perspectivas e desdobramentos pedagógico-científicos. **Diálogos e Perspectivas Interventivas**, v. 1, p. e10484, 2020. DOI: 10.52579/diapi.vol1.i.a10484. Disponível em: https://revistas.uneb.br/dialogos/article/view/10484. Acesso em: 12 ago. 2025.

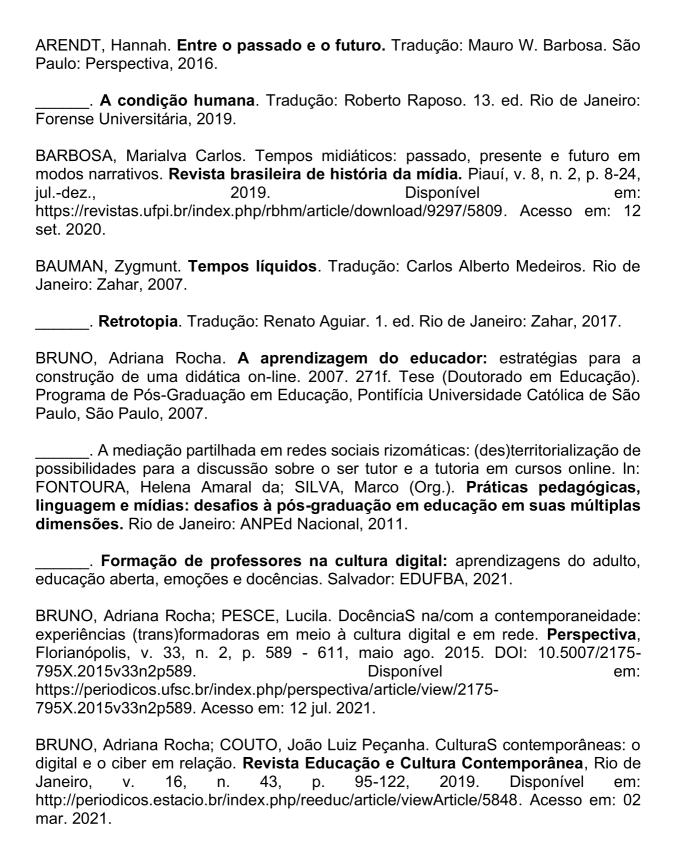
AQUINO, Tomás de. **Suma Teológica**. Tradução: Alexandre Corrêa. São Paulo: Loyola, 2005.

ARDOINO, Jacques. **Complejidad y formación:** pensar la educación desde uma irada epistemológica. 1. ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2005. (Formación de Formadores, 13).

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução: António Campelo Amaral e Carlos de Carva de Carvalho Gomes. Pontinha: Nova Veja, 1998.

ALVES-MAZZOTTI. Alda Judith. 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.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Alguma poesia.** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.



BRUNO, Adriana Rocha; VIEIRA NETO, Professor Silvério de Souza; MATTOS, Ana Professoraina Guedes. Docências na cultura digital: emergências com as redes rizomáticas, a curadoria digital e a ciberformação. **Video Journal of Social and Human Research**, v. 2, n. 2, p. 8–21, 2023. DOI: 10.18817/vjshr.v2i2.29. Disponível em: https://vjshr.uabpt.uema.br/index.php/ojs/article/view/29. Acesso em: 14 jul. 2025.

CAMARGO, Brigido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ, um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas de Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013.

CAMPANELLA, Bruno. Nick Couldry: do mito do centro mediado ao esvaziamento do mundo social — as mídias e o processo de datificação da sociedade. **MATRIZes**, São Paulo, Brasil, v. 13, n. 2, p. 77–87, 2019. DOI: 10.11606/issn.1982-8160.v13i2p77-87. Disponível em: https://revistas.usp.br/matrizes/article/view/161898.. Acesso em: 22 jul. 2025.

CASSINO, João Francisco. Modulação deleuziana, modulação algorítmica e manipulação midiática. In: SOUZA, Joyce; AVELINO, Rodolfo; SILVEIRA, Sergio Amadeu (Org.). **A Sociedade de Controle:** manipulação e modulação nas redes digitais. 1. ed. São Paulo: Hedra, 2018.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança:** movimentos sociais na era da internet. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CENTRO DE DIFUSÃO DO CONHECIMENTO. **Manual de Normalização**. Juiz de Fora, UFJF, 2023. Disponível em: https://www2.ufjf.br/biblioteca/servicos/#normalizacao-bibliografica. Acesso em: 10 set. 2022.

CHARTIER, Roger. Entre memória e esquecimento: as temporalidades da história, das mídias e das experiências. **Revista brasileira de história da mídia.** Piauí, v. 8, n. 2, p. 8-24, jul.-dez., 2019. Disponível em: https://ojs.ufpi.br/index.php/rbhm/article/view/9838. Acesso em: 10 set. 2020.

CÍCERO, Marco Túlio. **Dos deveres** (De Officiis). Tradução: Carlos Ancêde Nougué. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CLARETO, Sônia Maria; OLIVEIRA, Marta Elaine de. 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.

CRUZ, Elisabete; COSTA, Fernando Albuquerque; PEREIRA, Carolina. Who cares about the digital culture at school? **Digital Education Review**, n. 39, p. 270-282, Jun., 2021. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1316279.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

DELEUZE, Gilles. **Conversações 1972-1990**. Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. (Coleção TRANS).

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese em ciências humanas**. Tradução: Ana Falcão Bastos e Luís Leitão. 13. ed. Lisboa: Editorial Presença, 2007.

ESPINOSA, Baruch. **Ética**. Tradução: Joaquim de Carvalho, Joaquim Ferreira Gomes e Antônio Simões. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2004. (Coleção Os Pensadores).

FERREIRA, Adna; MOTA, Fernanda. Subjetivação, estética da existência e educação em Foucault. **Revista Fundamentos**. Teresina, v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: https://ojs.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/8103. Acesso em: 10 mar. 2022.

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: 23 out. 2020.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Tradução: Roberto Machado. 20. ed. Rio

\_\_\_\_\_\_. História da sexualidade 2: o uso dos prazeres. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

\_\_\_\_\_\_. História da sexualidade 3: o cuidado de si. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

\_\_\_\_\_\_. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_\_. O que é o iluminismo?. In: FOUCAULT, Michel. 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 20. jul. 2021.

\_\_\_\_\_. Subjetividade e verdade. In: FOUCAULT, Michel. Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982). Tradução: Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.

. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em

\_\_\_\_\_. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução: Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006b. (Tópicos).

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. (Campo Teórico).

<b>O governo de si e dos outros:</b> curso no Collège de France (1982-1983). Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF; Martins Fontes, 2010.
<b>Ditos e Escritos IX</b> : genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. 1ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
<b>A coragem da verdade</b> : o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984). 1. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
FREIRE, Paulo. <b>Pedagogia da autonomia:</b> saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Col. Leitura).
Pedagogia do oprimido. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 2019.
FONSECA, Eduardo Giannetti da. <b>Discurso de posse na Academia Brasileira de Letras</b> . Rio de Janeiro: ABL, 2022. Disponível em: https://www.academia.org.br/academicos/eduardo-giannetti-da-fonseca/discurso-deposse. Acesso em: 16. jul. 2025.
GALLO, Sílvio. Filosofias da diferença e educação: o revezamento entre teoria e prática. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (Org.) <b>Foucault, Deleuze e educação</b> . Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010. p. 49-63.
Biopolítica e subjetividade: resistência?. <b>Educar em Revista.</b> Curitiba, Brasil, n. 66, p. 77-94, outdez. 2017. DOI: 10.1590/0104-4060.53865. Disponível em: https://www.SciELO.br/j/er/a/nmFRqJV8P8mRGzbB3j7bHXm. Acesso em: Acesso em: 9 jan. 2021.
Michel Foucault e a construção conceitual do cuidado de si. <b>Criar Educação.</b> Linha Mestra, n. 37, p. 5-12, janabr. 2019. DOI: 10.34112/1980-9026A2019N37P5-12. Disponível em: https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/176. Acesso em: 12 jul. 2022.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOLDEMBERG, Mirian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisas qualitativas em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GONÇALVES, Teresa N. R.; ALVES, Mariana Gaio. Da interrupção à experimentação e transformação: formação pedagógica de professores do ensino superior em Portugal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 50, p. e268752, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/RQQVWtMq8PfnKqCGKSqBNjw/abstract/?lang=pt. Acesso em: 12 jul. 2021.

GONZÁLEZ REY, Fernando, **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. Tradução: Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. <b>Psicologia da Educação</b> . São Paulo, n. 24, p. 155-179, 2007. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/43267. Acesso em: 05 de jun. 2021.
GUIRALDELLI JUNIOR. Paulo (Org.) <b>O que é filosofia da educação</b> . 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
HABERMAS, Jürgen. <b>O discurso filosófico da modernidade</b> : doze lições. Tradução Luiz Sergio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes. 2000. (Coleção tópicos).
HAN, Biung-Chul. <b>Sociedade do cansaço</b> . Tradução: Enio Paulo Giachini. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
<b>Sociedade da transparência</b> . Tradução: Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017.
<b>No enxame: perspectivas do digital</b> . Tradução: Gabriel Salvi Philipson. Petrópolis: Vozes, 2019.
O que é poder?. Tradução: Lucas Machado. Petrópolis: Vozes, 2018.
<b>Não-coisas</b> : reviravoltas do mundo da vida. Tradução: Rafael Rodrigues Garcia. Petrópolis: Vozes, 2022.
<b>Vita Contemplativa: ou sobre a inatividade</b> . Tradução: Lucas Machado. Petrópolis: Vozes, 2023.
HARA, Tony Renato. Torna-te o que tu és: um modo de vida filosófico. <b>Rev. Psicol.</b> UNESP, Assis, v. 19, n. 1, p. 15-37, jun. 2020. DOI: 10.5935/1984-9044.20200002. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-90442020000100002&Ing=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 ago. 2025.
HEIDEGGER, Martin. <b>Conferências e escritos filosóficos</b> . Tradução: Ernildo Stein. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Pensadores).
Caminhos de floresta. Tradução: Irene Borges-Duarte, Filipa Pedroso, Alexandre Franco de Sá, Hélder Lourenço, Bernhard Sylla, Vítor Moura e João Constâncio. Calouste: Lisboa, 1998.
<b>Ensaios e conferências</b> . Tradução: Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Márcia Sá Cavalcante Schuback. 8. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2012. Coleção Pensamento Humano).
Ser e Tempo. 10. ed. Tradução: Márcia Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 2015.

HENRICH, Dieter. **Pensar e ser si mesmo**: preleções sobre a subjetividade. Tradução: Marus A. Hediger e Lucas Machado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

HOOKS, Bel. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática de liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HUI, Yuk. **Tecnodiversidade**. Tradução: Humberto do Amaral. São Paulo: Ebu Editora, 2020. (Coleção Exit).

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. Acesso em: 13. ago. 2021.

KRENAK, Ailton. O eterno retorno do encontro. In: NOVAES, A. (Org.). **Outra margem do ocidente.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 23-31. Disponível em: https://leiaufsc.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/03/krenak-1999.pdf. Acesso em: 10. jul. 2025.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LARA, Tiago Adão. Espaço e Educação na perspectiva antropológica e epistemológica de ser e tempo. **Espaço e educação**: travessias e atravessamentos. São Paulo: Junqueira & Marin, 2007. p. 11–20.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEMOS, André. Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

\_\_\_\_\_. **O que é cibercultura?**. São Paulo: YouTube Educarede, 2010. 1 vídeo (5:54 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hCFXsKels0w. Acesso em: 05 mar. 2020.

LÉVY, Pierre. O que é o virtual?. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu. São Paulo: 34,1999.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Tradução: Ricardo Corrêa Barbosa. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MACHADO, Leila Aparecida Domingues. Subjetividades Contemporâneas. In: BARROS, Maria Elizabeth Barros de (Org.) **Psicologia**: questões contemporâneas. Vitória, Edufes, 1999. p. 211-229.

MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. Tradução: Carlos Eduardo Silveira Matos, Regis de Castro Andrade e Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). A crise de paradigmas e a educação. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010. P. 17-31. (Coleção questões da nossa época; v. 21).

MATTOS, Ana Carolina Guedes. Docências engajadas na perspectiva da educação aberta: curadorias digitais e materiais pedagógicos nos processos (trans)formativos na Educação Básica. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023.

MELO, Cynthia. IRAMUTEQ. Fortaleza: YouTube LEPP-Saúde, 2020. 10 vídeos min). Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLWkv7mRAPYY u765r-KPEnKQ-CvURavNA. Acesso em: 10 jan. 2022.

MONTAIGNE, Michel de. Ensaios. Tradução: Sérgio Milliet. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2004. (Coleção Os Pensadores).

MORAES, Maria Cândida. Ecologia dos saberes: complexidade, transcampo de saberridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana WHH; Willis Harman House, 2008.

MOROZOV, Evgeny. Big tech: a ascensão dos dados e a morte da política. Tradução: Claudio Marcondes. São Paulo: Ebu Editora, 2018. (Coleção Exit).

MOTA, Fernanda Antônia Barbosa. A filosofia da educação perspectivada a partir das três imagens filosóficas de Deleuze. 38ª Reunião Nacional da ANPEd - GT17 Educação. São Luiz: UFMA, 2017. Disponível https://anais.anped.org.br/filosofia-da-educa%C3%A7%C3%A3o-perspectivadapartir-das-tr%C3%AAs-imagens-filos%C3%B3ficas-de-deleuze. Acesso em 15 jan. 2021.

NOVOA. Antonio. Formação de Professores e profissão docente. Lisboa: Lisboa, Universidade de s.d.. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758. Acesso em 15 jan. 2021.

NIETZSCHE Friedrich Wilhelm O Nascimento da Tragédia ou o Helenismo e o

Pessimismo. Tradução: J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
<b>Além do bem e do mal</b> : prelúdio a uma filosofia do futuro. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
<b>Ecce homo:</b> como alguém se torna o que se é. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
<b>A genealogia da moral:</b> uma polêmica. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

. **Humano demasiado humano**: um livro para espíritos livres. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2000a.

Crepúsculo dos ídolos ou como filosofar com o martelo. Tradução: Marco Antonio Casa Nova. Rio de Janeiro: Relume Dumaré, 2000b.
<b>A gaia ciência</b> . Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
<b>Escritos sobre a educação.</b> Tradução: Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.
<b>Aurora: reflexões sobre os preconceitos morais</b> . Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
<b>Fragmentos postumos</b> - volumen IV (1885-1889). Tradução: Juan Luis Vermal e Joan B. Llinares. 2. ed. Tecnos: Madrid, 2008.
<b>Sobre a utilidade e a desvantagem da história para a vida</b> : segunda consideração extemporânea. Tradução: André Luís Mota Itaparica. São Paulo: Hedra, 2017.

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.

O'NEIL. Cathy. **Algoritmos de destruição em massa:** como o big data aumenta a desigualdade e ameaça à democracia. Tradução: Rafael Abraham. 1. ed. Santo André, SP: Editora Rua do Sabão. 2020.

PAREYSON, Luigi, Estética: Teoria da formatividade. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

PESCE, Lucila; HESSEL, Ana Maria Di Grado. Ensino superior no contexto da pandemia da Covid-19: um relato analítico. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 45, p. 33-51, abr.-jun. 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i45.8323. Disponível em: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8323. Acesso em: 18 jan. 2022.

PLATÃO. **Diálogos**: Fedro, cartas, o primeiro Alcibíades. Tradução: Carlos Alberto Nunes. Belém: UFPA, 1975.

POPA, Maria C. In search of the ideal teacher - students' perspective. **Educação e Autodesenvolvimento**. v. 13, n. 3, p. 16-24, 2018. Disponível em: https://eandsdjournal.kpfu.ru/en/journal-article/in-search-of-the-ideal-teacher-students-perspective. Acesso em: 18 jan. 2021.

QUINTILIANO, Aimberê. Parrésia e constituição do sujeito: democracia e educação. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v.8, n. 16, p. 379-404, jul.-dez. 2012. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/5120/512051607007.pdf. Acesso em: 19 jan. 2023.

Jacques Rancière - escola, produção, igualdade. Pro-Posições v. 29, n. 3, p. 669-686, setdez., 2018. DOI: 10.1590/1980-6248-2018-0121. Disponível em: https://www.SciELO.br/j/pp/a/vyZ6MYJvQVMKSZY3J5Vrn5f/?lang=pt. Acesso em: 19 jan. 2023.
Paulo Freire: uma ontologia da educação para a ética. <b>Educação em Foco</b> , v. 26, n. 02, p. e26052, 2021. DOI: 10.34019/2447-5246.2021.v26.36020. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36020. Acesso em: 19 jan. 2023.
RABINOW, Paul. <b>Antropologia da Razão:</b> ensaios de Paul Rabinow. Tradução: João Guilherme Biehl. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.
RAMOS, Altina; FARIA, Paulo M.; FARIA, Ádila. Revisão Sistemática de Literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. <b>Revista Diálogo Educacional</b> , Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17-36, janabr., 2014. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2269. Acesso em: 12 out. 2021.
RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (org.). <b>Conversa como metodologia de pesquisa:</b> por que não?. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. (Coleção Ciência e Pesquisa em Questão).
ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. <b>Antropologia e Educação</b> . Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Temas & Educação; 10).
ROCHA, Jorge Alberto da Costa. <b>Michel Foucault:</b> crítico-esteta-cínico mitigado. Campina Grande: EDUEPB, 2014.
ROSA, João Guimarães. <b>João Guimarães Rosa</b> : ficção completa. 1. ed Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.
SAFRANSKI, Rüdiger. <b>Nietzsche, biografia de uma tragédia.</b> Tradução: Lya Lett Luft. São Paulo: Geração Editorial, 2001.
SANCHEZ, Liliane Barreira. A filosofia e a formação docente: transformando saberes e práticas. <b>39ª Reunião Nacional da ANPEd</b> - GT08 - Formação de Professores. Piauí: UFPI, 2019. Disponível em: https://anais.anped.org.br/39reuniao/trabalhos/filosofia-e-forma%C3%A7%C3%A3o-docente-transformando-saberes-e-pr%C3%A1ticas. Acesso em: 08 jul. 2021.
SANTAELLA, Lucia. <b>Culturas e artes do pós-humano:</b> da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003. (Comunicação).

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, v. 2 n. 2, p. 46-71, ago., 1988.

ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010. (Comunicação).

\_\_\_\_. A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade,

Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-40141988000200007. Acesso em: 08 jul. 2025.
<b>A universidade no século XXI</b> : para uma reforma democrática emancipatória da universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção questões de nossa época; v.120).
A cruel pedagogia do vírus. Coimbra: Almedina, 2020.
SANTOS, Edméa Oliveira. <b>Educação online:</b> pesquisa formação na prática docente. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.
Cibercultura EaD: entrevista com Edméa Santos – UERJ/TV Escola, 2015. 1 vídeo (17:24 min). <b>Publicado pelo canal Química pela Vida</b> . Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fAMaLhqWD1Q&t=78s. Acesso em: 25 ago. 2022.
<b>Pesquisa-formação na cibercultura</b> . Teresina: EDUFPI, 2019. Disponível em: http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA_E-BOOK.pdf. Acesso em: 03 abr. 2021.
SANTOS, Rosemary. Da formação de formadores na cibercultura: o contexto contemporâneo e a atuação docente universitária. <b>38ª Reunião Nacional da ANPEd</b> - GT16 Educação e Comunicação. São Luiz: UFMA, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38a nped_2017_GT16_462.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.
SARAMAGO, José. <b>Ensaio sobre a cegueira</b> . São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
SCHUCHTER, Lúcia; BRUNO, Adriana Rocha. Escola.edu: as políticas públicas de formação docente para o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação. <b>38ª Reunião Nacional da ANPEd</b> - GT16 Educação e Comunicação. São Luiz: UFMA, 2017. Disonível em: https://anais.anped.org.br/38reuniao/trabalhos/escolaedu-pol%C3%ADticas-p%C3%BAblicas-de-forma%C3%A7%C3%A3o-docente-para-o-uso-das-tecnologias. Acesso em: 20 jun. 2021.
SILVA, Edson Moura. <b>Os professores do ensino superior e as pressões normativas para atuação na ead</b> . Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SILVA, Gerlane Barbosa da. **Formação de professores no ciberespaço**: a gestão dos cursos de licenciatura, modalidade à distância, no Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). Tese (Doutorado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SILVA, Judilma Aline Oliveira. **Ações formativas (institucionais) para a docência no ensino superior nas universidades públicas federais brasileiras**. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação,

Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 209.

SILVA, Judilma Aline de Oliveira; VIEIRA NETO, Professor Silvério de Souza. Docências universitárias, ciberformação e constituição do ser docente: caminhos e percursos investigativos. **Educação em Foco**, v. 27, n. 53, p. 1–27, 2024. DOI: 10.36704/eef.v27i53.8194. Disponível em: https://revista.uemg.br/educacaoemfoco/article/view/8194. Acesso em: 14 jul. 2025.

SILVA, Marco. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**. São Paulo, n. 3, p. 36-51, jan.-jun. 2010. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/teccogs/article/view/52991. Acesso em: 26 jul. 2021.

SOUSA, Lúcio. **A prática da antropologia**. Lisboa: Universidade Aberta, 2007. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/145186541.pdf. Acesso em: 16 jul. 2019.

STADTLOBER, Maria Goreti Amboni; PESCE, Lucila. Alfabetização digital nos cursos de letras das universidades públicas do paraná: desafios da cibercultura na formação de professores em rede. Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, v. 9, n. 2, p. 100–119, 2021. DOI: 10.34024/olhares.2021.v9.11284. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/11284. Acesso em: 18 jul. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIEIRA NETO, Octavio Silvério de Souza. A reinvenção do espaço e tempo na educação: argumentações filosóficas sobre o sentido de formação da cibercultura. **ESUD - VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. Ouro preto, v.1, p. 1-11, out., 2011. Diponível em: https://www.researchgate.net/profile/Professor-Vieira-

Neto/publication/216871371\_A\_REINVENCAO\_DO\_ESPACO\_E\_TEMPO\_NA\_EDU CACAO\_argumentacoes\_filosoficas\_sobre\_o\_sentido\_de\_formacao\_da\_cibercultura /links/0b0228891d7fd84c2bb09308/A-REINVENCAO-DO-ESPACO-E-TEMPO-NA-EDUCACAO-argumentacoes-filosoficas-sobre-o-sentido-de-formacao-da-cibercultura.pdf. Acesso em: 18 mar. 2023.

Filos	sofia e c	ibercultu	ıra: apr	endiz	agem p	or proje	tos como	novo senti	do de
formação na	educaçã	ão. <b>ESU</b> I	D - VIII	Con	gresso	Brasile	iro de E	nsino Supe	rior a
Distância.	Ouro	preto,	v.1,	p.	1-13,	out.,	2011.	Diponível	em:
https://www.re	esearcho	gate.net/	profile/l	Profes	ssor-Vie	ira-			
Neto/publicat projetos_com 8e1f233/FILC sentido-de-fo	no_novo_ DSOFIA-I	_sentido_ E-CIBEF	_de_for	maca JRA-a	io_na_e aprendiz	ducacac agem-p	o/links/0bl or-projeto	b378ae2cfba	aee3

\_\_\_\_\_. Os sentidos da formação humana na cibercultura: múltiplos olhares dos pesquisadores para a subjetivação do adulto na cultura digital. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

Práticas discursivas nas docências contemporâneas na cibercultura: a constituição do ser docente e a ciberformação no ensino superior. ALFE - 5° Congresso Latinoamericano de Filosofia de la Educación, Vol. 5, p. 1-19, 2021. Disponível em: https://www.filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/508. Acesso em: 01 jan. 2022.
VIEIRA NETO, Octavio Silvério de Souza; BRUNO, Adriana Rocha. O eu, o outro e o nós em formação na ciberecultura: argumentações bakhtinianas acerca das múltiplas vozes na formação humana. In: FREITAS, Maria Tereza de Assunção et al. (Orgs.). A responsividade baktiniana: na educação, na estética e na política. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. p. 301-305.
Constituição do ser docente e ciberformação em docências universitárias: práticas discursivas e ontologia do presente. <b>Educ. Form.</b> , v. 8, p. e11232, 2023. DOI: 10.25053/redufor.v8.e11232. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/11232. Acesso em: 14 jul. 2025.
Constitution of being a teacherand cyberformationin university teaching: discursive practices and ontology of the present. <b>Educ. Form.</b> , v. 8, p. e11232, 2023. DOI: 10.25053/redufor.v8.e11232. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/11232. Acesso em: 14 jul. 2025.
Constitución del ser maestro y ciberformación en la enseñanza universitaria: prácticas discursivas y ontología del presente. <b>Educ. Form.</b> [online], vol.8, e11232. abr., 2024. DOI: 10.25053/redufor.v8.e11232. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/SciELO.php?script=sci_arttext&pid=S2448-35832023000100224&Ing=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 jul. 2025.
Constitution of being a teacher and cyberformation in university teaching: discursive practices and ontology of the present. <b>Educ. Form.</b> , Fortaleza, v. 8, e11232, 2023. DOI: 10.25053/redufor.v8.e11232. Disponível em http://educa.fcc.org.br/SciELO.php?script=sci_arttext&pid=S2448-35832023000100224&Ing=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 jul. 2025.
Ontología del presente del ser maestro y ciberformación en docencia universitaria. <b>Alteridad.</b> Cuenca, v. 20, n. 1, p. 99-112, janjun. 2025. Disponível em: https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.08. Acesso em: 14 jul. 2025.
Ontology of the present of being a teacher and cyberformation in university teaching. <b>Alteridad.</b> Cuenca, v. 20, n. 1, p. 96-109, jun. 2025. Disponível em: https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.08. Acesso em: 14 jul. 2025.
ZUBOFF, Shoshana. A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro

humano na nova fronteira do poder. Tradução: George Schlesinger. 1. ed. Rio de

Janeiro: Intrínseca, 2020.

## **GLOSSÁRIO**

Ciberformação: é um neologismo inédito, como foi confirmado com os resultados da pesquisa bibliográfica, criado pelo autor desta pesquisa, por meio da soma dos étimos ciber/técnica e formação. A ciberformação pode ser compreendida como processos políticos pedagógicos, que, por serem realizados por meio de ações, em ambiências e docências formativas abertas e dialógicas, presenciais ou on lines, que sendo analíticas, críticas e reflexivas do fazer pedagógico e do uso de recursos digitais na educação, promovam a atualização do virtual em aprendizagem real, proporcionando a potencialização dos processos subjetivação e emancipação do ser docente e os sujeitos. É a formação que abarca a complexidade do espaço e tempo cibercultural e das técnicas decorrentes deste fenômeno, associada aos princípios filosóficos da "conhecimento de si" e "cuidado de si", do "dizer de si" e do "tornar-se o que se é" que são os princípios fundamentais do sentido da formação humana na educação, promotores da autonomia dos sujeitos para a ação ética, estética e política na esfera social cibercultural.

Esfera Social Cibercultural: É um neologismo que expressa a diluição da esfera social (pública e privada) contemporânea no ciberespaço e a consequente implicação das ações realizadas no plano virtual, seja de forma "direta com a digitalização da informação" (LÉVY, 1999, p. 48), seja de forma indireta, com as redes digitais interativas e as suas formas de comunicação (Ibid., p. 49), atualizando-se no plano de imanência da esfera social. Entendemos nesse processo como toda a ordem de imagens e ações realizadas no ciberespaço, como negócios, produções artísticas, protestos, processos de formação, comunicações abertas em redes de comunicação e as narrativas criadas nos canais de informação como redes telemáticas, redes sociais, internet da coisas, etc. que potencializam a inteligência coletiva (Lévy, 1999) do ciberespaço e, em decorrência, promovendo transformações na ordem social da realidade são parte integrantes do real, porque o virtual é atual no plano de imanência. Assim, podemos entender que esfera social cibercultural é composta de pelo público e o privado diluído no real, no plano de imanência, uma vez que perderam suas fronteiras espaciais e territorialidades.

Consciência Tecnológica: é um neologismo criado pelo autor, que designa a capacidade analítica, reflexiva e crítica do sujeito que analisando-se a partir do conhecimento de si e do cuidado de si, se torna apto para apreender os princípios que fundamentam as técnicas e o virtual e que se predispõe a se se relacionar e usar recursos tecnológicos com posicionamentos e atitudes emancipatórias, criativas, inovadoras e não-alienante.

**Tecnobancarismo**: é um neologismo criado pelo autor, atualizando a noção de educação bancária de Paulo Freire, que designa todos os processos de incorporação das técnicas e do virtual, nas formas de equipamento técnicos, recursos tecnológicos e ciberespaço com a finalidade única do seu uso, na educação e em processos formativos, de forma instrumental, promovendo, assim, a manutenção de processos de ensino e aprendizagem conservadores, instrucionistas e autoritários que tem por objetivo apenas a transmissão de conteúdo.

Inovação Educacional: todo processo de transformação disruptiva dos processos de ensino e aprendizagem. Ou seja, a inovação educacional será disruptiva quando realizada por meio de ideias, métodos e procedimentos que superem os padrões anteriores estabelecidos para os processos de ensino e aprendizagem. Neste sentido, inovar, não está relacionado, diretamente, por exemplo, com o uso de tecnologias nos espaços educacionais (o que poderia até ser entendido como algo inovador), mas quais análises e reflexões promovem métodos e procedimentos inovadores para o uso crítico das tecnologias e seus recursos de modo a realizar transformações efetivas e irreversíveis, ao processo de ensino e aprendizagem na educação. Desta forma, toda inovação, seja ela tecnológica ou não, será considerada uma inovação educacional disruptiva, quando atenderem a este princípio.

### **APÊNDICES**

Toda a documentação da pesquisa autorizada por lei pode ser acessada clicando nas imagens em PDF anexadas abaixo no apêndice ou no site da tese:

https://educadorimersivo.wixstudio.com/docenteciberformacao



## APÊNDICE A - Instrumento de Pesquisa

(Clique na Imagem para abrir o PDF)





#### **PORTUGUÊS**

Seja bem-vindo NOME,

É um prazer contar com sua participação na pesquisa.

Gostaria de lhe pedir desculpas por, talvez não conseguirmos realizar uma conversa contínua contigo, em função das dificuldade que tenho em relação à pronúncia inglesa.

Mas tenho certeza conseguiremos nos comunicar por meio da Karen Florêncio que irá nos auxiliar fazendo a tradução da minha fala em português para o inglês.

Qualquer dúvida que surgir pode perguntar que tentaremos responder, da melhor forma possível.

De início, gostaria de lhe pedir a autorização para gravarmos nossa conversa. Após o início da gravação, farei uma pequena apresentação e iniciarei as perguntas e ao final da conversa lhe pedirei a indicação de um professor ou professora que tenha um trabalho docente interessante e inovador da Ásia. Podemos iniciar?

#### SOLICITAR PERMISSÃO PARA INICIAR A GRAVAÇÃO

Seja bem-vindo/a à nossa conversal

Primeiramente, lhe agradeço imensamente por ter aceitado nosso convite para participar da nossa conversa.

Esta conversa é parte integrante da pesquisa doutoramento que está sendo realizada no Programa de Pós-Gradução em Educação, na Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil, sob orientação da Dra. Adriana Rocha Bruno e tem como tema, "Entre o passado e o futuro da educação: ser docente na universidade contemporânea e os processos de ciberformação na cibercultura".

Nosso objetivo é "Compreender como se constitui o ser docente e os processos de ciberformação oriundos das praxis docentes na universidade atual".

### APÊNDICE B – Convite Oficial



#### CONVITE

Prezado/a	Prof/a.			

Sou o Octavio Silvério de Souza Vieira Neto, doutorando responsável pela pesquisa "Entre o passado e o futuro da educação: ser docente na universidade atual e a ciberformação na cibercultura", em desenvolvimento (2019-2023) no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de Juiz de Fora, sob a orientação da Dra. Adriana Rocha Bruno.

Com esta pesquisa, buscamos compreender: como se constituem as docências e ambiências formativas dos professores universitários atuantes na área da Educação, na esfera social cibercultural?

Temos como objetivo principal compreender, por meio dos enunciados e das histórias dos/as participantes, que docências, em tempos e espaços de cibercultura, podem constituir, ontologicamente, o ser docente em processos de ciberformação, no seio das docências universitárias, fruto do que Freire apontou como sendo uma "práxis autêntica" (FREIRE, 2019).

Convidamos você a participar da pesquisa como informante qualificado para que, por meio de conversa, possamos encontrar pistas para a investigação científica em curso A conversa on-line, com duração máxima de 1 hora, será realizada por meio de recurso de fácil acesso, a combinar com os/as participantes.

Para cumprir as exigências legais em relação à sua participação, manteremos o completo sigilo e anonimato dos participantes da pesquisa e a síntese dos resultados será submetida a você para aprovação.

Solicitamos, em caso de aceite, que preencha, assine e encaminhe (respondendo a este e-mail), no formato "PDF", o TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (em anexo).

Desde já, agradecemos por sua participação na pesquisa,

Juiz de Fora, 04 de novembro de 2021. Octavio Silvério de Souza Vieira Neto (Pesquisador)

Adriana Rocha Bruno (Orientadora)

## **APÊNDICE C – TCLE**



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostariamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa "Entre o passado e o futuro da educação: ser docente na universidade atual e a ciberformação na cibercultura". O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é "buscar compreender como se constituem as docências e ambiências formativas dos professores universitários atuantes na área da Educação, na estera social ciberculturai?" Nesta pesquisa pretendemos "realizar uma analise científica de inspiração arqueogenealógica, uma ontologia do presente, a fim de entendermos, por meio dos enunciados e das histórias dosias participantes, que docências, em tempos e espaços de cibercultura, podem constituir, ontologicamente, o ser docente num processo de ciberformação no seio das docências universitárias, fruto do que Freire apontou como sendo uma "práxis autêntica" (FREIRE, 2019)".

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: (1) realizar uma conversa on-line, com duração máxima de 1 hora, por meio de recurso de facil acesso, a combinar com você; (2) a partir de questões disparadoras conversaremos sobre sua prática docente e os resultados formativos oriundos deste processo; (3) após a transcrição da conversa, você receberá, por e-mail, uma "sintese dos resultados" para sua apreciação e autorização para o uso na pesquisa.

Esta pesquisa tem risco minimo em relação à sua participação, em tunção de optarmos pelo anonimato total e irrestrito dos/as participantes que ao longo do texto aparecerão com pseudônimos. A pesquisa pode ajudar a compreendemos, por meio dos enunciados e das histórias dos/as participantes, que docências, em tempos e espaços de cibercultura, podem constituir, ontologicamente, o ser docente em processos de ciberformação, no selo das docências universitárias.

Para participar deste estudo você não val ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atras ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntaria e o fato de não querer participar não val trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você e atendido(a). O pesquisador não val divuigar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão a sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não sera liberado sem a sua permissão. Você não sera identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um periodo de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaitará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de siglio, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 456/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins académicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ier e esclarecer as minhas dúvidas.

	Julz de Fora, 14 de fevereiro de 2
(Substituir pelo seu nome e assinar) (Participante)	Octavio Silvério de Souza Vieira Neto (Pesquisador)
Nome do Pesquisador Responsável: Octavio Silvério de Souza Vieira Neto Campus Universitário da UFJF	
Faculdade de Educação/Programa de Põe-Graduação em Educação:	
CEP: 36036-900	
Fone: (32) 998196480	
E-mail: octaviossvieiraneto@gmail.com	
Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável:	
Rubrica do pesquisador:	

O CEP availa protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. Em oaco de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:
CEP - Comité de Ética em Pesquisa com Beres Humanos - UFJF
Campus Universitário da UFJF
Pro-Reitoria de Pôs-Gadação e Pesquisa
CEP: 36036-900
Fone: (32) 2102-3788/ E-mail: cep.propo@uff.edu.br

1

# APÊNDICE D – Análise Sistemática da Pesquisa Bibliográfica





# ANÁLISE SISTEMÁTICA DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA - ASPB

#### DADOS DA PESQUISA

Título: Entre o passado e o futuro da educação: ser docente e os processos de ciberformação nas universidades contemporâneas

Palavras-Chave: Ser Docente. Ciberformação. Práticas Discursivas Docentes no Ensino Superior. Ontologia. Esfera Social Cibercultural.

Questão/Problema: que práticas discursivas, nas docências universitárias contemporâneas, constituem o ser docente e que processos de ciberformação decorrem em ações reflexivas, éticas, políticas e estéticas na esfera social cibercultural?

Hipótese: A hipótese desta investigação filosófico-científica é a de que diante do torvelinho de transformações impostas pela sociedade atual, cabe à universidade e aos docentes criarem docências e ambiências formativas que promovam novas maneiras de ensinar e aprender que emancipe os indivíduos de modo a torná-los aptos a viverem e conviverem livremente, autonomamente e efetivamente na esfera social cibercultural.

Objetivo Primário: Entender como as práticas discursivas e as ações docentes, nas docências universitárias no ensino superior, podem constituir o ser docente e como ações reflexivas, éticas, políticas, estéticas e inovadoras, resultantes destas docências, podem resultar em processos de ciberformação na esfera social cibercultural.

### Objetivos Específicos:

 Apreender quais s\u00e3o os princ\u00edpios e no\u00e7\u00f3es que fundamentam a esfera social cibercultural nas doc\u00e9ncias dos professores participantes;

# APÊNDICE E - Diário de Campo

#### DIÁRIO DE CAMPO

Este diário de campo contem as observações de campo obtidas por meio das conversas realizadas durante a produção de dados na pesquisa de campo referente à pesquisa de doutoramento denominada Entre o passado e o futuro da educação: ser docente e os processos de ciberformação nas universidades contemporâneas, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Minas Gerais, Brasil, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e submetida ao Conselho de Ética e Pesquisa (CEP) da UFJF, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 53069821.6.0000.5147, sendo aprovada sob o Parecer nº 5.175.716, investigação filosófico-científica esta que vem ocorrendo desde março de 2019, com previsão de defesa em setembro de 2023, e foi gestada por meio da articulação e diálogo com as investigações e estudos realizados no grupo de pesquisa GRUPAR - Aprendizagem em Rede-CNPq, coordenado pela Dr². Adriana Rocha Bruno.

# OBSERVAÇÕES:

Algumas circunstâncias das conversas merecem ser observadas, uma vez que as conversas aconteceram, em função de optarmos por conversarmos com professoras/es-pesquisadoras/es de Universidades dos cinco continentes, por meio de ambiente digital e online sendo gravadas e arquivadas em suporte seguro.

- Realizamos conversas nas línguas oficiais das regiões a que cada professor/a-pesquisador/a vive. Sendo assim, procuramos
  conversar (mesmo com alguma dificuldade e ou com a ajuda de interprete) nas linguas portuguesa, espanhola, francesa e inglesa.
  Contudo, mesmo diante de algumas dificuldades comunicativas, demonstrado nas transcrições, a comunicação e compreensão entre o
  pesquisador e as/os Informantes qualificadas/os aconteceu de forma satisfatória e compreensível;
- 2. A maioria dos encontros aconteceu com tranquilidade o que possibilitou uma conversação que teve por base as questões norteadoras do instrumento de pesquisa. Mas em dois encontros, como ficará evidente na transcrição e no diário de campo, a conversa não aconteceu, por motivo da imposição da/o Informante Qualificada/o em seguir o "suposto roteiro de sua proposição de apresentação de suas posições", o que, em um dos casos, fez com que a/o IQ perdesse o interesse em participar da conversa após identificar que a conversa não era sobre os seus feitos acadêmicos, como ficou evidente na transcrição e no diário de campo;
- Uma das conversas n\u00e3o pode ser gravada por motivos t\u00e9cnicos o que resultou na impossibilidade de transcri\u00e7\u00e3o e produ\u00e7\u00e3o de dados apenas por meio do di\u00e1rio de campo;

#### **ANEXOS**

## **ANEXO A – Mapa das Conversas no Campo**

# Mapa da Pesquisa de Campo - Pesquisa de Doutoramento realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Minas Gerais, Brasil (2019-2025)

Informantes Qualificados (IQ) da Pesquisa (Localidade/Quantidade)



IQ1 - Universidad Minuto de Dios-Sede Virtual y a Distancia, Bogotá, Colômbia.



IQ2 - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil



IQ3 - Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colômbia.



IQ4 - Corporación Universitaria Minuto de Dios Uniminuto, Bogotá, Colômbia.



IQ5 - Universidad Catolica del Maule, Talca, Chile.



IQ6 - Universidade Federal da Bahia (UFBA) - Campus Anísio Teixeira, Salvador, Brasil. Este é o Mapa da Pesquisa de Campo produzida para a pesquisa de doutoramento intitulada "Entre o passado e o futuro da educação: ser docente e os processos de ciberformação nas universidades contemporâneas", realizada por Octavio Silvério de Souza Vieira Neto, sob orientação da Dra. Adriana Rocha Bruno, no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora em Minas Gerais, Brasil, entre os anos de 2019 a 2025.

Os dados produzidos na pesquisa de campo foram realizados por meio de conversas online utilizando-se o recurso de vídeo chamadas Google Meet, com 29 (vinte e nove) Informantes Qualificados (IQ) e 01 (um) Informante Qualificado Pesquisador (IQP), professoras e professores do ensino superior de cursos de licenciatura e pedagogia de universidades contemporâneas, nos contextos nacional e internacional, em 4 (quatro) continentes (América Latina/Norte, África, Europa e Ásia).

O objetivo foi o de produzir dados pudessem ser entrecruzados com o referencial teórico da pesquisa para problematizar a questão da pesquisa: como se constitui o ser docente por meio dos processo de ciberformação nas docências universitárias contemporâneas?

Acesse o Mapa: <a href="https://encurtador.com.br/auyEQ">https://encurtador.com.br/auyEQ</a>
Acesso o site da Pesquisa:

<a href="https://educadorimersivo.wixstudio.com/docenteciberformacao">https://educadorimersivo.wixstudio.com/docenteciberformacao></a>

#### ANEXO B – Transcrição das Conversas no Campo





#### TRANSCRIÇÃO DA CONVERSA

	LEGENDA
PESQUISADOR	Р
INFORMANTE QUALIFICADO/A	IQ
AO FALHAR A CONEXÃO E O TEXTO NÃO FOR BEM COMPREENDIDO	O EXCERTO TERÁ 3 PONTOS NO FINAL E A INTERPRETAÇÃO ESTARÁ ENTRE ASPAS E COM AS LETRAS NA COR VERDE
QUESTÃO SELECIONADA PARA A	A QUESTÃO SERÁ MARCADO COM AS LETRAS NA COR
ANÁLISE	AZUL
EXCERTO IMPORTANTE PARA A	O EXCERTO SERÁ MARCADO COM AS LETRAS NA COR
ANÁLISE - INTERSUBJETIVIDADE	LARANJA
EXCERTO IMPORTANTE PARA A	O EXCERTO SERÁ MARCADO COM AS LETRAS NA COR
ANÁLISE - VIRTUALIDADE	AMARELA
EXCERTO IMPORTANTE PARA A	O EXCERTO SERÁ MARCADO COM AS LETRAS NA COR
ANÁLISE – CIBERFORMACIVIDADE	LILÁS

# TRANSCRIÇÃO DA CONVERSA IQ1

P: Boa tarde professora! É um prazer ter você aqui novamente comigo, para a gente bater um papo. Hoje a gente vai conversar hoje sobre a pesquisa que estou realizando na Universidade Federal de Juiz de Fora, uma pesquisa de doutoramento que tem como tema entre o passado e o futuro da educação: o ser docente na universidade atual e a ciberformação na cibercultura. Nosso objetivo principal nessa pesquisa é tentar compreender como se constitui o ser docente e os processos de ciberformação oriundos das práxis docentes na universidade atual. Essa é uma pesquisa muito cara porque ela é a continuação de pesquisa de Mestrado que eu realizei em 2013 e venho seguindo a ideia de entender o sentido de formação dos sujeitos na sociedade e, agora dando um passo a mais, querendo entender quem é o docente ou seja quem é esse ser docente e como ele se constitui e constitui sua subjetivação no processo de formação e como ela se realiza.

P: Para começar essa conversa. Eu queria que você falasse um pouquinho do lugar que você se situa, qual a instituição que você trabalha em que você trabalha? Fale quem é você um pouquinho inicialmente, só para gente começar a conversa.

IQ: Bueno! Entonces voy a comenzar en español. Mi formación inicial fue como psicóloga y mi maestría es en educación y mi doctorado fue en psicología, el doctorado lo realiza en la UFJF en Juiz de Fora. Bueno mi experiência digamos docente arrancó aquí en Colombia aproximadamente ya hace unos 10 años y comencé hacer como tal docente universitaria. Antes trabaje como un año como psicóloga educativa en una escuela particular, pero luego pues me dediqué completamente a la docencia universitaria. Más o menos desde hace 10 años, salvo los 4 años que viví hembras y pues haciendo el doctorado, aunque allí también, pues tuve la oportunidad de hacer un estadio, una pasantía docente con estudiantes también de séptimo

1