



INTER
FACES
CIENTÍFICAS

EDUCAÇÃO

ISSN IMPRESSO 2316-333X

E-ISSN 2316-3828

DOI-10.17564/2316-3828.2017v6n1p35-46

A FORMAÇÃO DO FORMADOR NA CIBERCULTURA E SUAS AMBIÊNCIAS POLÍTICAS-FORMATIVAS

FORMATION OF THE FORMATOR IN CYBERCULTURE AND ITS FORMATIVE POLITICAL ENVIROMENTS

LA FORMACIÓN DEL FORMADOR EN LA CIBERCULTURA

Rosemary Santos¹

Edméa Santos²

RESUMO

Este texto é parte da pesquisa de doutoramento na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ - Proped e tem como objetivo compreender a formação do formador no contexto da cibercultura e como este vem estruturando sua atuação na docência universitária. O campo da pesquisa foi a rede social Facebook. Constituíram-se praticantes da pesquisa seis professores-formadores do ProPEd e seus orientandos. A pertinência desta pesquisa inscreveu-se num amplo movimento da perspectiva epistemológica da multirreferencialidade com os cotidianos e pelo método atualizado da pesquisa-formação. Como achados da pesquisa temos: a) a formação do formador na ciber-

cultura forja outros espaços de pesquisa acadêmica e de criação de dispositivos online; b) é preciso continuar investindo na formação de professores para que o exercício docente esteja mais sintonizado com as novas demandas sociais, culturais e políticas da cibercultura.

PALAVRAS-CHAVE

Cibercultura. Formação do formador. Pesquisa acadêmica. Ambiências políticas formativas

ABSTRACT

This text is part of the doctoral research at the University of the State of Rio de Janeiro (UERJ - Proped) and aims to understand the formation of the former in the context of cyberculture and how it has structured its work in university teaching. The field of research was the social network Facebook. ProPEd teachers and their instructors were trained as practitioners of the research. The pertinence of this research was inscribed in a broad movement of the epistemological perspective of the multi-referentiality with the daily ones and by the updated method of the research-formation. As findings of the research we have: a) the formation of

the trainer in cyberculture forges other spaces for academic research and creation of online devices; B) it is necessary to continue investing in teacher training so that the teaching exercise is more attuned to the new social, cultural and political demands of cyberculture.

KEYWORDS

Cyberculture. Formation of the Former. Academic Research. Formative Political Environments.

RESUMEN

Este texto es parte de la investigación de doctorado en la Universidad del Estado de Río de Janeiro - UERJ - Proped y tiene como objetivo comprender la formación del formador en el contexto de la cibercultura y cómo este viene estructurando su actuación en la docencia universitaria. El campo de la investigación fue la red social Facebook. Se constituyeron practicantes de la investigación seis profesores-tutores del ProPEd y sus alumnos tutorados. La pertinencia de esta investigación se inserta en un amplio movimiento de la perspectiva epistemológica de la multirreferencialidad con los cotidianos y por el método actualizado de la investigación-formation. Como hallazgos de la investigación tenemos: a)

la formación del formador en la cibercultura forja otros espacios de investigación académica y de creación de dispositivos en línea; B) es necesario continuar invirtiendo en formación de profesores para que el ejercicio docente esté más sintonizado con las nuevas demandas sociales, culturales y políticas de la cibercultura.

PALABRAS CLAVE

Cibercultura. Formación del formador. Investigación académica. Ambiciones políticas formativas

1 INTRODUÇÃO

A tentativa de enfrentar a questão da formação do formador na cibercultura, considerando a extrema especificidade de sua atuação e os contextos institucionais que a determinam, vem marcar o rumo desta investigação. Por outro lado, parece-me necessário delimitarmos o campo teórico-epistemológico-metodológico de que lançamos mão como ponto de referência para esta pesquisa.

Ao optar pela epistemologia da multirreferencialidade e pelo método da ciberpesquisa-formação, venho reafirmar que esta é uma opção política e faz contraponto aos pressupostos teóricos positivistas, tão sedimentados no campo educacional. Segundo Ardoino (1998), o surgimento da multirreferencialidade está ligado ao reconhecimento da complexidade e da heterogeneidade inerentes às práticas educativas, sempre na perspectiva de uma pluralidade de olhares e linguagens, reconhecidas como necessárias à compreensão do fenômeno complexo que é a Educação.

É necessário que reconheçamos uma heterogeneidade própria do campo das ciências humanas, visto que elas se caracterizam pela possibilidade de coexistência temporal de várias perspectivas teóricas, várias abordagens e vários paradigmas. O fato de aproximarmos perspectivas teóricas marcadas pela heterogeneidade nos permite mergulhar em um campo de tensão, a partir do qual podemos vislumbrar novas referências para a compreensão dos fenômenos humanos. A heterogeneidade é uma das marcas de todo o sistema educacional, apesar de, em muitas oportunidades, se negar essa realidade, ou ainda, se pressupor uma homogeneidade que não existe.

Ainda para Ardoino (1998), a multirreferencialidade pode ser entendida antes de tudo como o reconhecimento do valor da pluralidade. Assim, de modo sintético, tem-se uma nova perspectiva para a compreensão dos fenômenos educativos: a da pluralidade e da heterogeneidade.

O reconhecimento da necessidade de compreender os múltiplos elementos e fatores para a compre-

ensão dos fenômenos educativos implica obrigatoriamente o rompimento com a linha de pensamento linear, unitário e reducionista, característica dos modelos cartesianos/positivistas, ainda hoje utilizados como “certos”, “verdadeiros” e “infalíveis”, quando se pretende entender a realidade e construir conhecimento.

A multirreferencialidade exige e comporta uma bricolagem de dispositivos quando o pesquisador elabora uma hipótese a respeito do objeto. Trata-se essencialmente “de ir aqui e lá, eventualmente para obter, pelo desvio, indiretamente, aquilo que não se pode alcançar de forma direta” (ARDOINO, 1998, p.63). Tal procedimento não dispensa o rigor, mas adota um rigor outro (MACEDO, 2000), diferente do cartesiano, para se trabalhar com uma abordagem que cria espaço para o entrecruzamento de múltiplas perspectivas.

Essa epistemologia parte da incompletude, das borras, da falta, produzida pelo inacabamento que nos configura, identifica-nos e, ao mesmo tempo, nos constitui e evidencia a importância da discussão sobre o sentido da formação na pesquisa em Educação como uma questão que emerge do próprio ato e dinâmica processual do fazer pedagógico. Face ao exposto, trazemos a seguinte questão: A formação do formador no contexto da cibercultura e sua atuação na docência universitária institui novas práticas pedagógicas?

Na tentativa de apresentar questões *prácticoteóricas* sobre os sentidos e os significados do processo de formação de formadores na cibercultura, bem como os princípios epistemológicos e metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa. Pretendo mapear algumas narrativas dos professores-formadores, a emergência dos usos das redes sociais e dos dispositivos móveis como recursos férteis para a formação docente.

2 AMBIÊNCIAS POLÍTICAS-FORMATIVAS: ITINERÂNCIAS DE PROFESSORES-FORMADORES

PORQUE PENSAR JUNTO É UM EXERCÍCIO DE HORIZONTALIDADE DA PALAVRA!

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

Começo este texto com a narrativa da professora-formadora, porque ela me parece emblemática para pensar muitas questões referentes à cibercultura que instaura uma relação diferente dos praticantes culturais com a cidade e com as tecnologias digitais ao possibilitar o ato de mover-se conectado. Os cotidianos se transformam a partir dessas novas práticas estabelecidas e conectadas pela comunicação em rede.

A narrativa me parece útil também para discutir a crise do paradigma hegemônico que vem sendo acompanhada pelo crescimento dos usos das tecnologias digitais em rede e na multiplicidade de possibilidades de pensar as diferentes redes educativas, considerando tudo aquilo que as vem subvertendo e transformando na contemporaneidade. A professora-formadora nos apresenta esse embate, mostrando que políticas de *prácticatoeriaspráticas* acontecem em diferentes redes educativas e que não é possível formular uma *prácticatoeriaprática* de formação que não leve isso em conta.

E é nesse campo de disputas e conflitos que os atos de currículo (MACEDO, 2010) expressão dos currículos que criamos em nossas atividades cotidianas, mistura de elementos das propostas formais e organizadas com as possibilidades que temos de implantá-las, ganham força.

A partir da narrativa da professora, apresento como os protestos deflagrados em junho de 2013 ficaram marcados na história política e social do Brasil e deram ensejo a um levantamento de uma série de questões e de práticas nas ruas, nas universidades e nas redes sociais, narrados pelos professores-formadores com seus dispositivos móveis e suas atuações nos espaços onde as manifestações aconteciam.

Meu objetivo é dialogar com a ideia de Alves (2010) de que a compreensão de políticas como práticas coletivas envolve as múltiplas relações dos praticantes culturais nas redes cotidianas de conhecimentos e significações e que os desafios à sua compreensão são indicadores de processos possíveis para os contextos de formação de professores na contemporaneidade. Em busca dessa compreensão, traremos algumas narrativas dos professores-formadores do curso de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/ProPEd), sujeitos da pesquisa, que participaram narrando, compartilhando vídeos e imagens desse evento nas redes sociais.

A articulação desses movimentos nas ruas e nas redes sociais com os usos de dispositivos móveis e, principalmente, com a expansão das novas tecnologias, marcou essa nova fase da sociedade que uniu

elementos da cultura da convergência, da computação ubíqua, das tecnologias portáteis (celulares, *iPads*, *tablets*, *notebooks*) e de redes móveis conectadas. Manuel Castells(2013), em sua obra *Redes de indignação e esperança*, traz uma questão bastante interessante: Seriam os movimentos sociais em rede um paradigma emergente? Para o autor, os movimentos sociais nos últimos anos, apresentam características comuns:

(a) Os movimentos sociais são conectados em rede de múltiplas formas. Os usos das redes de comunicação da internet e dos telefones celulares são essenciais, mas a forma de conectar-se em rede é multimodal: inclui redes sociais *online* e *offline*, pois embora os movimentos sociais tenham em geral sua base no espaço urbano, mediante ocupações e manifestações de rua, sua existência contínua tem lugar no espaço livre da internet;

(b) Os movimentos são simultaneamente locais e globais. Começam em contextos específicos, por motivos próprios, constituem suas próprias redes e constroem seu espaço público ao ocupar o espaço urbano e se conectar às redes da internet. São movimentos virais. Isso se dá não apenas pelo caráter viral da difusão das mensagens em si, particularmente das imagens de mobilização, mas em função do efeito dos movimentos que brotam por toda parte;

(c) A horizontalidade das redes favorece a colaboração e esse movimento produz seus próprios antídotos contra a disseminação dos valores sociais que deseja combater. Esse é o princípio constante que surge dos debates de todos os movimentos: não apenas os fins não justificam os meios, mas os meios, de fato, encarnam os objetivos da transformação, pois esses movimentos são profundamente autorreflexivos.

Sobre os movimentos no Brasil, percebemos que foi surgindo uma consciência de milhares de pessoas que eram ao mesmo tempo indivíduos e coletivo, pois estavam e estão conectadas em rede e enredadas na rua, mão na mão, *tweet a tweet*, *post a post*, imagem a imagem (CASTELLS, 2013, p. 183).

As jornadas de junho (MORENO, 2013), inicialmente, surgiram para contestar os aumentos nas tarifas de transporte público e ganharam grande apoio popular

após forte repressão policial contra as passeatas, levando grande parte da população a apoiar as mobilizações.

Figura 1 – Manifestação no centro de São Paulo



Fonte: Silva (2013).

Segundo o jornal *Carta Maior* (LIMA, 2013), no artigo *As manifestações de junho e a mídia*, o estopim para as manifestações populares que ocorreram no país foi o aumento das tarifas do transporte coletivo e a repressão violenta da polícia. A partir daí um conjunto de insatisfações que vinham sendo represadas explodiu.

Nas sociedades contemporâneas, apesar da velocidade das mudanças tecnológicas, sobretudo no campo das comunicações, a centralidade das mídias é tamanha que nada ocorre sem seu envolvimento direto e/ou indireto. Qual teria sido o seu envolvimento no desencadeamento das atuais manifestações?

Para Pretto (2011), o uso pleno das mídias digitais passou a fazer a diferença, trazendo para o debate outras formas de manifestação e de se fazer política, com consequências ainda não profundamente analisadas.

Um primeiro aspecto nos chama a atenção: as manifestações foram convocadas por meio de redes sociais, com destaque para o Twitter e o Facebook. A maior parte dos participantes era jovem (em Brasília, um dos “convocadores” da “Marcha do Vinagre” tinha apenas 17 anos). Trata-se de um segmento da população que se informa prioritariamente pelas redes sociais e não pelas mídias de massa: jornais, revistas, rádio e televisão.

Figura 2 – Marcha do Vinagre



Fonte: Marcha pela legalização do vinagre (2013).

Os agentes da Polícia Militar do Estado de São Paulo, atuando contra manifestações populares do Movimento Passe Livre, prenderam mais de 60 manifestantes por estarem portando vinagre. O vinagre seria utilizado como meio de proteção ao gás lacrimogêneo e spray de pimenta usado pelos policiais. A ação dos policiais foi posteriormente motivo de sátira nas redes sociais, como podemos observar na Figura 2. O tom irônico também foi empregado para nomear o quinto ato, apelidado de “Marcha pela Legalização do Vinagre”. No dia 16 de junho, o secretário de Segurança Pública de São Paulo, Fernando Grella Vieira, declarou após os incidentes que “ninguém vai ser detido por estar levando vinagre” (JULIO; KLIMPEL; ABDALLA, 2013).

Um segundo aspecto é que o fenômeno das redes sociais trouxe um elemento inteiramente novo na análise dos protestos e das manifestações populares: o uso dos dispositivos móveis para o compartilhamento de informações. A mobilização, nas ruas e nas redes sociais, criou um espaço híbrido entre ruas e redes. Havia quem estivesse nas ruas relatando, pelas redes, via dispositivos móveis, o calor da mobilização

social e quem estivesse nas redes, em suas casas, no trabalho e nas universidades interagindo, compartilhando e se posicionando, aumentando a mobilização e o engajamento social.

Criar conexões com atividades de aprendizagem provoca uma ressignificação das teorias de aprendizagem para a era digital. Assim como a era digital, a complexidade é uma realidade para quem lida com o conhecimento, ou seja, com transformar muitas informações disponíveis, de maneira não linear, imprevisíveis, em fluxo constante, complexas, verdadeiros desafios à ordem. Então, como estabelecer ligação entre os objetos tecnológicos emergentes e os espaços multirreferenciais de aprendizagem?

Os movimentos nascem nas redes, atuam em ruas, mas não em ruas comuns. Eles atuam em ruas conectadas e compartilham em tempo real os acontecimentos das manifestações nas redes sociais. Por meio dos dispositivos móveis, os usuários debatem e buscam soluções continuamente, expressando uma forma de relação sociotécnica e inaugurando o advento de uma dimensão nunca antes vista. Os movimentos

testos, os celulares foram os dispositivos para o envio e busca de informações pelos manifestantes, durante os atos. É verdade que em boa parte do trajeto das passeatas a rede dos celulares ficou congestionada, dificultando a comunicação de voz e dados, tal como acontece em qualquer evento com grande número de pessoas.

Os usos dos dispositivos móveis pelas professoras-formadoras têm surgido como uma busca de alternativas para a produção de outros conhecimentos e de outras práticas. E como pensarmos essas práticas a não ser pela voz de seus praticantes? É preciso ouvir o que eles têm a dizer nestes tantos *espaçostempos* dos quais fazem parte. Essa pode ser uma maneira de burlar o que está instituído, no caso das manifestações, apresentar outros usos, outros acontecimentos em que a mídia de massa insistia em esconder. A professora-formadora, na sua linha de tempo, indaga, por exemplo, como as mídias de massa apresentam ou escondem os fatos, denuncia, convoca e procura informar aos outros usuários o que está acontecendo:

Professora-Formadora

18 de junho de 2013 ·

Pelo menos quinze mil pessoas na rua em uma manifestação pacífica, a Terceira ponte todinha tomada e nem uma linha do protesto em Vitória no jornal O Globo, o qual abordou o movimento em várias capitais do país. Eu vi fotos incríveis do movimento em Vitória aqui no Facebook. Tem explicação para essa omissão?

Professora-Formadora

19 de junho de 2013

Alguém avisa ao Alexandre Garcia, do Bom Dia, Brasil, que as manifestações que estão acontecendo nas ruas em todo o país são movimentos “menores” (no sentido deleuziano), isto é, não estão formatados conforme os padrões regulatórios e normalizadores. Não se trata, portanto, de “maioridade democrática”. Aliás, nessa perspectiva, em uma democracia deveriam valer os interesses e as vontades das minorias e não da maioria (modelo vazio, metro-padrão).

Professora-Formadora

20 de junho de 2013 ·

Gente, a situação está desesperadora na Lapa. Os bares fecharam. Tem pessoas presas dentro dos bares. A polícia está jogando bomba dentro dos bares. Tem alunos do ProPEd presos no Bar Arco-Íris. Estão postando tudo, mas as baterias dos celulares estão acabando.

Professora-Formadora

21 de junho de 2013 ·

Copiado de Ana Claudia Souza

Tenho preguiça da expressão “isso a grande mídia não mostra”, que acompanha inúmeros vídeos publicados por aqui. Mas hj, na grande cobertura dos protestos no JN, senti MUITA falta de, ao menos, UMA referência à brutal investida da PM contra a população, caçada, ontem no Rio. Nos bares da Lapa, por exemplo. Na estação das barcas da Praça XV. Na Praça Paris... E o que não faltam são vídeos feitos por quem passou sufoco ontem, na volta da manifestação. E, para terminar, enfim Dilma falou!

Ao trazer as narrativas de outra professora-formadora, seja por meio da observação de suas práticas, seja acompanhando sua implicação no Facebook, percebemos que há possibilidade de maior interação entre subjetividades próprias dos praticantes pesquisados. É isso o que nos interessa como possibilidade de olhar as práticas que acontecem cotidianamente, uma aproximação, uma espécie de mergulho que nos permite perceber os deslocamentos desses *espaçostempos* em que as pessoas têm dinamizado a produção de enunciados sobre lugares e acontecimentos, expressando diferentes perspectivas sobre o mundo. Fatos são retratados por diferentes perspectivas, experimentados por diversas pessoas que, em interação com os seus dispositivos móveis, vivenciam dinâmicas onde produzem informações e expressam suas percepções sobre os fenômenos.

Para Santos (2014), a mobilidade é a capacidade de tratar a informação e o conhecimento na dinâmica do nosso movimento humano, na cidade e no ciberespaço, simultaneamente, por meio de interfaces que protagonizam essa dinâmica, por meio dos dispositivos móveis que podem mapear, acessar, manipular, criar, distribuir e compartilhar informações e conhecimentos em qualquer tempo e espaço acessados por tecnologias de redes.

De acordo com o Balanço Huawei de Banda Larga (CORTEZ, 2013), pesquisa realizada em 2012, as conexões móveis no Brasil chegaram aos 65,7 milhões. Assim, com a comunicação cada vez mais móvel e menos confinada em lugares fixos, os fluxos de sig-

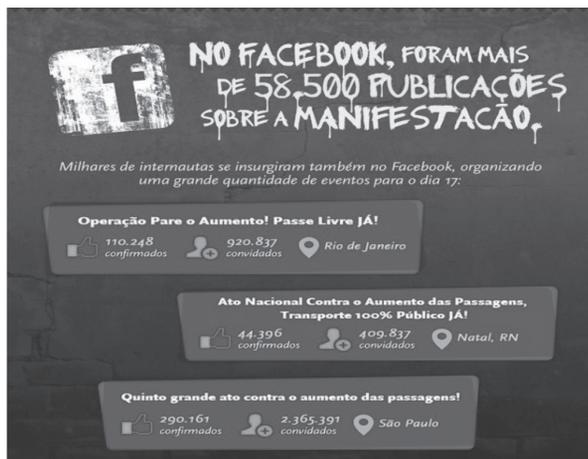
nos e de informações se aceleram, afetando nossos processos cognitivos, afetivos e nosso modo de viver (SANTAELLA, 2007).

Figura 4 – Infográfico dos tweets sobre o protesto



Fonte: <http://iabbrasil.net/portal/infograficos/infografico-as-manifestacao-no-brasil-pelas-redes-sociais/>

Figura 5 – Movimento no Facebook



Fonte: <http://iabbrasil.net/portal/infograficos/infografico-as-manifestacao-no-brasil-pelas-redes-sociais/>

O conectivismo, indo ao encontro dessa proposta dialógica, surge como uma teoria para a era digital (SIEMENS, 2004), segundo a qual o conhecimento é distribuído por meio de uma rede de conexões, e,

portanto, a aprendizagem consiste na capacidade de construir e percorrer essas redes (DOWNES, 2007). A ideia central do conectivismo é de que o processo de aprendizagem crie interconexões de conhecimento distribuído em lugares físicos e virtuais. O conhecimento, segundo essa teoria, é o conjunto de conexões formadas por ações e experiências. Essas conexões se formam por processos de associação.

O conectivismo baseia-se nos princípios das teorias da rede e da teoria da complexidade. A aprendizagem ocorre em ambientes extremamente complexos e em constante mudança e evolução. Para o conectivismo, o praticante está sempre adquirindo novas informações, daí a importância do estabelecimento e organização do conhecimento em rede.

Fazer tais conexões implica compreender que outras aprendizagens e tal movimentação podem ser desenvolvidas na rede quando reconhecemos possibilidades de mudança em nossos processos de compartilhar, de problematizar, de conhecer e desenvolver novos conhecimentos. A rede pode ser definida como as ligações entre as entidades. As redes de computadores, telas de poder e redes sociais operam no princípio simples de que as pessoas, os grupos, os sistemas, os nós e as entidades podem ser conectados para criar um todo integrado (SIEMENS, 2004).

O paradigma da rede (ALVES, 2002) nos ajuda a pensar a construção do conhecimento de uma forma não linear, relacionando-o na perspectiva da horizontalidade, na medida em que as práticas do cotidiano possuem tanta relevância quanto os conhecimentos teóricos.

Para Latour (2008), a noção de rede é apenas uma maneira de sugerir que a sociedade, as organizações, os agentes e as máquinas são todos produzidos interconectados por certos padrões e por materiais diversos (humanos e não humanos). A noção de rede está ligada a fluxos, circulações, alianças, movimentos. Conforme o autor, uma rede de atores não é redutível a um único ator nem a uma só rede; ela é composta de séries heterogêneas de elementos animados e inanimados, conectados e agenciados. Essa postura lhe oferece capacidade para lidar com a proliferação

dos híbridos, não só das coisas, do não humano, mas também do humano. A proposta desta composição é pensar na formação de formadores em redes colaborativas de aprendizagem e instituições como campo de pesquisa.

4 CONCLUSÃO

Na questão de pesquisa problematizamos se a formação do formador no contexto da cibercultura e sua atuação na docência universitária institui novas práticas pedagógicas. A pesquisa revela que no processo de formação docente, o que se aprofunda e se amplia é a própria compreensão de cada formador sobre a complexidade da sua prática docente. Afinal, quando está em exercício, ele articula múltiplas dimensões e múltiplas referências, o que faz da prática docente uma ação complexa. A ideia de que a formação se dá em múltiplos contextos permite que percebamos que ela não é nem simples, nem de fácil transformação (ALVES, 2010).

A universidade constitui espaços de vivências de diferentes agentes e atores, cujas relações, repletas de sentidos e em permanente tensão, confrontam-se, contrapondo-se ou ajustando-se. Nesse momento de crise, quando surgem tantas questões, é preciso admitir, em primeiro lugar, que nenhum de nós tem as respostas necessárias. Dessa maneira, precisamos permitir que os olhares plurais dos tantos outros que compartilham conosco as redes por nós criadas e nas quais nos formamos, dialoguem conosco e com as pesquisas que realizamos.

Evidenciar a importância da discussão sobre o sentido da formação no contexto da cibercultura é uma questão que emerge do próprio ato e dinâmica processual do fazer pedagógico na Educação. Contudo, essa problemática necessita ser mais bem compreendida, uma vez que a vida cotidiana, imersa nos *espaçostempos* da cibercultura, tem nos confrontado com impasses epistemológicos, políticos e culturais sem precedentes.

A pesquisa revela que a formação do formador na cibercultura forja outros espaços e outros tempos de pesquisa acadêmica e de criação de dispositivos on-line. Revela também que os usos do digital em rede pelos praticantes da pesquisa fizeram emergir processos de orientação coletiva, de experiências formadoras e de articulação da interface cidade-universidade, estabelecendo outros sentidos para a prática pedagógica e para a pesquisa acadêmica.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, N.; GARCIA, R.L. (Org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.26-38.
- ALVES, N. Sobre o movimento das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP&A, 2008.
- ALVES, N. **A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos**: para além dos processos de regulação. Educação e Sociedade, Campinas, v.31, n.113, p.1195-1212, out-dez. 2010.
- ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p.58-78.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano1**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2009.
- CORTEZ, Bruna. Internet móvel cresceu 59% em 2012. **Observatório da Imprensa**, 16/04/2013. Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/interesse-publico/_ed742_internet_movel_cresceu_59_em_2012/>. Acesso em: 15 jan. 2015

- DOWNES, S. **What connectivismis**. Disponível em: <<http://halfanhour.blogspot.com/2007/02/what-connectivism-is.html>>. Acesso em: 10 ago. 2014.
- JULIO, Natalia; KLIMPEL, Wesley; ABDALLA, Yasmin. Após prisões, manifestantes criam marcha para 'legalizar o vinagre'. Folha de São Paulo [on-line], 14/06/2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saopaulo/2013/06/1295093-apos-prisoos-manifestantes-criam-marcha-para-legalizar-o-vinagre.shtml>>. Acesso em: 15 jan. 2015
- LATOURETTE, B. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro: 34, 2008.
- LIMA, Venício A. de. As manifestações de junho e a mídia. **Carta Maior**, São Paulo, 20/06/2013. Disponível em: <<http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/As-manifestacoes-de-junho-e-a-midia/4/28178>>. Acesso em: 15 jan. 2015
- MACEDO, R.S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.
- MACEDO, R.S. **Compreender e mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília-DF: Líber Livro, 2010.
- MARCHELA, pela legalização do vinagre. **Facebook**. 17 de junho de 2013. Disponível em: <<http://www.facebook.com/events/193190434172322/?ref=3>>. Acesso em: 15 jan. 2015
- MORENO, Ana Carolina. Resultado das manifestações em junho. **G1**, 28/06/2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/brasil/linha-tempo-manifestacoes-2013/platb/>>. Acesso em: 15 jan. 2015
- PRETTO, N. O desafio de educar na era digital. **Revista Portuguesa de Educação**, v.4, n.1, 2011.
- SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.
- SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Santo Tirso, PT: Whitebooks, 2014.
- SIEMENS, G. **Conectivismo: uma teoria de aprendizagem para a idade digital**. Disponível em: http://wiki.papagallis.com.br/George_Siemens_e_o_conectivismo. Acesso em: 15 jan. 2015.
- SILVA, Alessandro. O que vemos nas ruas? **Jornal da Unicamp**, Campinas-SP, Ano 2013, n.567, 01 de julho a 28 de julho de 2013. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/ju/567/o-que-vemos-nas-ruas>>. Acesso em: 15 jan. 2015

Recebido em: 9 de Junho de 2017
Avaliado em: 3 de Agosto de 2017
Aceito em: 9 de Setembro de 2017

1. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense-FEBF/UERJ. E-mail: rose.brisaerc@gmail.com

2. Doutora em Educação pela UFBA. Pós-doutora em e-learning e EAD pela UAB-PT. Professora adjunto da Faculdade de Educação da UERJ. Atua no PROPED - Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do GPDOC - Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura. Membro do Laboratório de Imagem da UERJ. Email:edmeabaiana@gmail.com