

Arte-Educação e Ciberespaço: Ponderações sobre o Contexto Pós-Moderno

Art-Education and Cyberspace: Consideration on the Post-Modern Context

ISSN 2177-8310
DOI: 10.18264/eadf.v12i2.1651

Roney Gusmão^{1*}

¹ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - R. Rui Barbosa, Cruz das Almas - BA - Brasil.

*ronney@ufrb.edu.br

Resumo

Entendemos o ciberespaço como arquétipo da vida pós-moderna, tanto porque revela especificidades do comportamento dos sujeitos contemporâneos, como também porque maximiza a desestabilização de referenciais monolíticos legados pela modernidade. Para a arte-educação, a cibercultura se torna fundamental porque evidencia características contextuais desta espetacularização de imagens e seus apelos sensoriais, além de contribuir com deslocamentos discursivos pertinentes à desessencialização de códigos estéticos. Interessamos interpretar discursos de professores de artes sobre os usos possíveis dos espaços virtuais, tendo como propósito refletir sobre o cenário pandêmico recente e os dilemas postos à prática educativa numa perspectiva pós-moderna. Para tanto, estamos realizando entrevistas com professores de artes do Ensino Médio, tendo em vista compreender os efeitos da realidade remota na abordagem da arte-educação.

Palavras-chave: Pós-modernidade. Arte-educação. Ciberespaço.



Recebido 03/11/2021
Aceito 26/06/2022
Publicado 29/06/2022

COMO CITAR ESTE ARTIGO

ABNT: GUSMÃO, R. Arte-Educação e Ciberespaço: Ponderações sobre o Contexto Pós-Moderno **EaD em Foco**, v. 12, n. 2, e1651, 2022. doi: <https://doi.org/10.18264/eadf.v12i2.1651>

Art-Education and Cyberspace: Consideration on the Post-Modern Context

Abstract

We understand cyberspace as an archetype of postmodern life, both because it reveals specificities of the behavior of contemporary subjects, as well as because it maximizes the destabilization of monolithic references bequeathed by modernity. For art education, cyberculture becomes fundamental because it highlights contextual characteristics of this spectacularization of images and their sensory appeals, in addition to contributing with discursive shifts relevant to the de-essentialization of aesthetic codes. We are interested in interpreting art teachers' discourses on the possible uses of virtual spaces, with the purpose of reflecting on the recent pandemic scenario and the dilemmas posed to educational practice in a post-modern perspective. To this end, we are conducting interviews with high school art teachers, with a view to understanding the effects of remote reality on the approach to art education.

Keywords: Postmodernity. Art-education. Cyberspace.

1. Introdução

A pesquisa que deu origem a este artigo¹ foi iniciada no ano de 2020, pouco antes do isolamento físico imposto pela pandemia. Naquele momento, nosso empenho era problematizar a arte-educação numa perspectiva pós-moderna, tendo como enfoque a prática pedagógica em escolas públicas na cidade de Santo Amaro (Bahia). Todavia, a realidade remota que aportou a educação nos meses seguintes nos exigiu alargar o horizonte investigativo pela inserção de outras variáveis de pesquisa. Se antes não tínhamos a virtualidade como conceito substancial da pesquisa, o cenário de 2020 tornou forçoso levar em conta o ciberespaço, não só como retrato da dinâmica sociocultural pós-moderna, mas também como importante mediador da prática educativa. Para nós, a profusão de imagens e a ampla circulação de ideias já se apresentavam como parte precípua dos deslocamentos discursivos típicos dos devires pós-modernos (MAFFESOLI, 2014), mas foi somente mediante a condição remota que nos vimos atentos às ambiguidades que permeiam o imaginário dos sujeitos sobre os usos das tecnologias educacionais.

Conquanto nosso foco nas tecnologias não seja tão incisivo, interessa-nos entendê-las como reificação de contextos sociais e fruto da materialização de relações de poder situadas historicamente. Por esta abordagem pretendemos nos ocupar da arte-educação pela realidade pós-moderna, cujas especificidades deste tempo, aliadas aos desafios contemporâneos que aportam a escola, inserem a cibercultura como condição inexorável da vida social deste início do século XXI. Ademais, tornou-se fundamental ter em vista o fato de que as novas tecnologias estão abertas a muitos usos e, por isso mesmo, podem deslizar entre propósitos conservadores e modos múltiplos de notabilizar a resistência.

A etapa empírica da pesquisa que nos referimos ainda está sendo realizada por meio de canais virtuais de comunicação, fato que tem criado certa resistência por parte de respondentes sobre os propósitos desta investigação. Tal fato se justifica, tanto pela exaustão dos professores que têm vivenciado um acúmulo descomunal de trabalho nestes anos (GUSMÃO *et al.*, 2021), como também por conta de todas as incertezas que pairam o imaginário destes sujeitos sobre um suposto patrulhamento oportunizado pelas

1 A pesquisa intitulada "Arte-educação na pós-modernidade" conta com bolsa de iniciação científica – PIBIC/CNPq.

tecnologias sobre a atuação docente. A realidade política nebulosa do Brasil neste tempo de neoconservadorismo, bem como as angústias de se viver em tempos de pandemia têm produzido desconfiância por parte dos atores da educação sobre os interesses de pesquisas vinculadas a Instituições Federais de Ensino. Este fato dificultou a realização da etapa empírica desta pesquisa, o que justifica o fato de que, até o presente momento, além dos discentes entrevistados, conseguimos o retorno de dez professores de artes da educação básica. Os sujeitos de pesquisa têm sido entrevistados remotamente, com uso de *WhatsApp* ou *E-mail*, sendo que contamos com um roteiro de pesquisa para orientar o diálogo.

Exatamente por conta dessa configuração e mediante toda a necessidade de repensar a prática pedagógica a partir do sistema remoto que se interpôs pela pandemia COVID-19, fomos impelidos a observar que os discursos dos sujeitos entrevistados estão permeados dos tensionamentos e ansiedades situados nestes anos de isolamento social. Por isto, seria grande incongruência se esperássemos que professores e alunos entrevistados mencionassem suas trajetórias na arte-educação no tempo pós-moderno fora do enclausuramento social que impactou diretamente as experiências com as tecnologias educacionais. Distantes dos ambientes escolares tão propícios à sociabilidade e ao compartilhamento de referenciais estéticos, os alunos se viram diante da tela por horas exaustivas; já os professores, inevitavelmente, passaram a associar as tecnologias com as dores resultantes de um cruel processo precarização que os acompanha já há algumas décadas.

Estando sensíveis a essa realidade, optamos por buscar entender os discursos sobre a arte-educação na pós-modernidade, levando em conta os espaços virtuais como ingrediente contextual da prática pedagógica. Quando do início da pandemia, não prevíamos a relevância que a virtualidade adquirira nos meses seguintes, muito menos não suspeitávamos do quanto as interfaces *on-line* produziram dissenso na comunidade acadêmica sobre seus usos. Foi apenas no contato com os sujeitos de pesquisa que fomos alertados que não poderíamos desprezar a virtualidade que se impunha no discurso.

Com plena razão, muitos dos entrevistados se mostraram preocupados com as limitações impostas pelo distanciamento virtual, haja vista que a presencialidade física é pressuposto fundamental de sua abordagem nas artes. Esta angústia era ainda mais nítida quando entrevistamos docentes² licenciados em Desenho, Artes Cênicas e Artes Plásticas, que demonstram maior contundência na recusa à não-presencialidade. No entanto, mesmo encontrando dificuldades de admitir a educação pela via remota, tais profissionais manifestam empenho no sentido de estimular o poder de afecção da arte. Pelas entrevistas, fomos alertados de que a virtualidade, a despeito de todo distanciamento implícito em sua semântica, perpetua e amplifica as sinergias estéticas pela potência da alegria, numa perspectiva spinoziana. Assim, mesmo preferindo a presencialidade, docentes buscam suplantar as limitações do remoto, fomentando a experiência estética como vetor de sensibilidade.

Vale ressaltar que nosso interesse maior nas artes visuais não nos autoriza ignorar as limitações encontradas na não-presencialidade, bem como todas as involuntárias associações da virtualidade com os estigmas em torno do ensino remoto no período pandêmico. É em meio ao jogo de forças que adentra a educação, somadas às ansiedades de um cenário de incertezas, que, neste texto, buscamos insistir nos espaços virtuais como potenciais profusores da resistência na pós-modernidade (LÉVY, 1999), não no sentido de prescindir da presencialidade, mas vislumbrando novos processos cognitivos e novas formas de existência.

2. A virtualidade numa educação pós-moderna

Como já amplamente debatido na literatura pedagógica, a educação não pode ser bem compreendida fora do contexto histórico. É muito frequente ainda observar que pesquisas bem intencionadas pela defesa da educação, acabam isolando-na das condições socio-históricas e atribuindo-lhe um papel para além de suas possibilidades efetivas (LUCKESI, 1990). O mesmo ocorre em pesquisas que partem no sen-

2 Optamos por manter preservada a identidade dos docentes entrevistados, bem como suas filiações institucionais.

tido inverso, isto é, que pretendam criticar a educação, desprezando o contexto que a contorna. O resultado é um criticismo reprodutivista paralisante e pouco propositivo à prática pedagógica.

Observamos situação análoga no debate sobre as tecnologias. Como lembra Lemos (1997), as defesas ou os ataques radicais tendem a pautar as tecnologias como entidade independente, desprezando o contexto histórico que a elas se articulam. Esta forma de percepção reducionista tem propensão maniqueísta, redundando em conclusões simplistas: ou tecnofílicas ou tecnofóbias. A situação se agrava quando cruzamos os conceitos de tecnologias com educação, cuja ausência de abordagem contextual desarticula a interpenetração dos conceitos. De outro modo, entendemos que interpretar o contexto é elemento crucial para mediar a abordagem em torno das tecnologias e da educação, de modo que não se demonize uma em detrimento da outra, mas se observe os fatores sociais, culturais, políticos e econômicos que as atravessam.

É precisamente pela preocupação de pautar o tema numa perspectiva contextual, que neste item do texto nos empenhamos em entender o cenário histórico contemporâneo para melhor interpretar as tecnologias recentes. Este esforço teórico visa escapar reducionismos essencialistas que estancam os papéis da educação, bem como das tecnologias, inviabilizando ter em conta suas interpenetrações. Também buscamos fugir do pessimismo crítico-reprodutivista da educação, que entendemos ser pouco produtivo para o enfrentamento dos desafios postos à educação no cenário recente.

É interessante acrescentar que, como lembra Saviani (2010), a visão crítico-reprodutivista da educação ganhou circulação privilegiada na pós-graduação instalada no Brasil pelo regime militar no Brasil dos anos 1970. Segundo o autor, estes estudos serviam de contraponto à presença da concepção analítica e à predominância da tendência tecnicista, ajudando a desdobrar em estudos conscientes sobre o papel da educação para além das fronteiras do finalismo utilitarista. No entanto, apesar da importante contribuição reflexiva, o crítico-reprodutivismo de influência althusseriana, se tornou, no dizer de Saviani (2010), teoria sobre a educação e não teoria da educação.

Ao situarmos essas ideias no cenário de predominância da pedagogia tecnicista no Brasil de meados do século XX, encontramos algumas razões que estimularam tamanho pessimismo sobre a educação. O tecnicismo da educação daquele período visou atender tão somente as demandas emergenciais de mão-de-obra no mote da política nacional-desenvolvimentista. Como aponta Saviani (2010), neste formato curricular, professores e alunos não têm voz sobre o que se faz na educação, eles são, de outro modo, entendidos como peças ordinárias de um complexo de engrenagens ao serviço da produção. Assim, as tecnologias estavam enquadradas pela necessidade imediata de produção, operando pela subsunção do trabalhador ao ritmo de trabalho e equalização de sua subjetividade ao ideário racionalista do capital. A pedagogia tecnicista se tornava fundamental para adequação do corpo e da subjetividade dos sujeitos ao projeto de sociedade em franca realização no Brasil.

É também válido frisar que a educação tecnicista se inspirava no princípio da neutralidade legada pelo positivismo, cujo pressuposto da eficiência e produtividade a tornava objetiva e operacional, empenhada na minimização de quaisquer influências subjetivas. Com professores e alunos silenciados a partir de um sistema criado e imposto verticalmente, a escola, então, incorporou as tecnologias unicamente para fins de alienação dos sujeitos e replicação de um sistema social e economicamente desigual. As tecnologias e, por efeito, a educação tecnicista não propiciavam condições dialógicas que tornassem os sujeitos coautores de um processo aberto (SAVIANI, 2010). Muito pelo contrário, os atores da escola se tornaram sujeitos secundários, voltados ao preenchimento de papéis periféricos num sistema, cujo funcionamento já vinha formatado para fins de produção.

Como sabido, este modelo de educação foi alvo de amplas críticas, encorajadas, inclusive, pelos movimentos de resistência contra o regime ditatorial. Logo, reconhecemos que o adensamento da ideologia hegemônica na educação esteve longe de anular efervescência do debate subversivo que atravessou o

final do século XX. Neste sentido, entendemos que perspectivas educacionais libertárias fermentadas nos anos 1970 e 1980 produziram refrações pertinentes à educação até os dias atuais, no entanto, a permanência destas ideias coexiste com reminiscências das teorias crítico-reprodutivistas e com um pessimismo motivado pela tecnologia eletromecânica que fundou a pedagogia tecnicista.

Ora, para atendimento ao propósito deste artigo, não temos espaço bastante para debater sobre o modo como a memória se articula ao atravessamento de ideias no transcurso do tempo. O que nos é, por ora, possível mencionar é o fato de que concebemos memória como representação do passado (RICOEUR, 2007) e que esta memória, frequentemente, se manifesta no modo como os sujeitos significam suas vidas e suas práticas pela mescla de referenciais herdados em conjunção com referenciais ressignificados. Neste sentido, a memória transita representações construídas em certos contextos históricos que, como tais, infiltram o senso comum periodicamente legitimados por códigos de poder. Ademais, chama-nos atenção o fato de que as representações trafegadas pela memória não dependem da vivência direta com o objeto memorado. Pollak (1992) chama atenção para o conceito de “memória por tabela” que, para ele, consiste na possibilidade de herdarmos representações construídas por gerações anteriores, em contextos históricos precedentes. Assim, se os arquivos mnemônicos são parte dos sentidos identitários que ligam o sujeito ao coletivo, logo, representações pretéritas podem também servir de aderência ao coletivo, ajudando a perpetuar caoticamente o que fora representado. Esta ideia será importante para interpretar os discursos dos sujeitos desta pesquisa no momento em que a prática docente é, em parte, validada por estes significados precariamente trafegados pela memória e, ao mesmo tempo, ressignificados na prática social.

Pois bem, o debate sobre a memória se torna fundamental para entendermos como o pessimismo sobre as tecnologias educacionais hoje é robustecido pelo imaginário sobre o currículo tecnicista herdado do contexto desenvolvimentista. Deste modo, sujeitos podem perenizar representações do passado e, mais, podem até encontrar literatura que embasa a ideia de que as tecnologias não passam de mordaza à educação libertadora. Com isto, não concordamos que a memória resguarde o passado no imaginário ao ponto de torná-lo imutável, pelo contrário, em concordância com Bergson (2019), a memória transporta representações, mas, antes, as confronta com modos diferentes de reiteração. Portanto, memória até pode dizer sobre o passado, mas é acionada a partir de intentos do presente, tornando-se aberta a novas inferências e novas intencionalidades.

Na prática docente, esta realidade será perceptível pois, ao mesmo tempo que os sujeitos encontram sentido para suas práticas no senso de pertencimento ao coletivo e no senso de continuidade destas filiações, simultaneamente, professores e alunos confrontam o que fora herdado com os meandros da prática social no presente. Para a prática pedagógica, o dilema entre o herdado e o ressignificado se tornará parte, inclusive, de uma recorrente recusa de incorporar tecnologias na educação, em coexistência com um desejo de reorientar a prática a partir de novas alternativas de ensino. No imaginário dos docentes, as tecnologias cambaleiam como potência pedagógica e, ao mesmo tempo, como reificação de um neoconservadorismo na educação. Entretanto, como na memória bergsoniana, os sujeitos encontram meios muito próprios de representar as tecnologias, ainda que a realidade pandêmica do COVID-19 tenha trazido à tona os receios de regressos de um sistema linear e acrítico de inspiração tecnicista.

Nesse sentido, é importante sublinhar como as tecnologias eletromecânicas situaram num contexto distinto do que se observa na atualidade. Ao passo que a tecnologia eletromecânica legada pelo fordismo e chancelada na educação pelos governos militares, se baseavam na radicalização da ideologia tecnicista e no silenciamento das subjetividades; de outro modo, a cibercultura no século XXI pode reorientar agudamente os usos das tecnologias como estratégia educativa. Assumindo o risco de sermos redundantes, vale repetir que não se trata de celebrar as novas tecnologias como autômato independente, mas, sim, de entendê-las como arquétipo de um tempo pós-moderno, como sintoma de ressignificações socioculturais que, inevitavelmente, adentram a educação e transtornam seus signos de poder. Com efeito, entendemos que as tecnologias eletromecânicas estão para a modernidade, assim como o ciberespaço está para a pós-modernidade; e isto porque, como dito, as tecnologias reificam o *ethos* social e traduzem contextual-

mente as relações de poder de um tempo. Enquanto que na modernidade, caracterizada pela supremacia da razão monolítica cartesiana, as tecnologias visavam o adestramento produtivista frente um sistema explicitamente hierarquizado; o ciberespaço, de outro modo, desvela as ambiguidades do tempo pós-moderno, sobretudo no que diz respeito ao colapso do sujeito modernista, à eclosão dos movimentos não-hegemônicos (e, conseguinte, notoriedade do corpo e seus discursos), ao desprestígio das metanarrativas de legitimação do conhecimento e à perda de referências (desequilíbrio da monoreferencialidade).

As características da pós-modernidade que, muito brevemente, elencamos no parágrafo anterior se desdobram em muitos outros pormenores bastante associados à sociedade posterior aos anos 1960. A perda de referenciais sólidos, somada à ampla difusão textual e imagética pelas tecnologias informacionais, viabilizaram a liquidez de que trata Bauman (2001) ao se referir à pós-modernidade. Assim, o vasto fluxo de signos e a visibilidade efêmera de discursos múltiplos ajudam a identificar a transitoriedade como um predicativo muito próprio da vida pós-moderna. Este emaranhado de textos e imagens contribuem para deslocar significados e desessencializar conceitos, aprofundando fissuras nos universalismos e transitando os significados a partir de referenciais mais moveidinhos.

Santos (2019) nos lembra que a cibercultura tem o poder de desessencializar porque a interatividade substitui a unidirecionalidade. Observemos como esta afirmação está bem situada na pós-modernidade: a morte do sujeito cartesiano (na linguagem pós-estruturalista) se associa ao próprio declínio da razão moderna que, robustecido pela perda de referências sólidas e declínio das macroestruturas do saber, produziu uma multiplicidade de pequenos e instáveis referenciais mais abertos. Assim, os sujeitos pós-modernos assistiram a infinitos desdobramentos de movimentos identitários sob agenciamento de inúmeras combinações irrotuláveis. O movimento proletário do século XIX ou o movimento feminista do século XX, hoje são fragmentados em infinitesimais outros modos de identidades sociais que reclamam o corpo como importante marcador de alteridade numa perspectiva decolonial.

Lévy (1999) acrescenta que, neste início de século XXI, há preferência por espaços virtuais emergentes, abertos, descontínuos, evolutivos e não-lineares. A propriedade co-evolutiva da plataforma em interação com o usuário se mostrou promissora na pós-modernidade, revelando a obsolescência de sistemas monodirecionais da era industrial. Como ilustração para o que afirmamos, vale observar o conteúdo da matéria publicada pela Revista Exame há cerca de quatro anos. Ao elencar os cinquenta sites mais visitados no Brasil e no Mundo, os dados explicitados na matéria assinada por Agrela (2017) nos mostram como a interação é atributo privilegiado das plataformas que dominam o *ranking* de visitação. Sites como Facebook, Instagram, Wikipedia, Youtube atestam o desejo pela interatividade e coautoria de conteúdos, aglutinando o desejo de individualização e de sociabilidade como coextensivos na vida social pós-moderna.

Essa vontade de interação e imersão no coletivo nos ajuda a situar o ciberespaço como estrutura tecnológica situada historicamente no tempo pós-moderno. Maffesoli (2003), ao argumentar sobre um regresso do dionisíaco na pós-modernidade, traz observações bastante oportunas ao tema, ajudando a entender os prazeres como importante mediação da sociabilidade pós-moderna. Não se trata, porém, de um hedonismo de natureza isolacionista, mas, ao contrário, trata-se de uma vontade de perder-se no coletivo, de expressar referenciais hedônicos pelo corpo que avigorem as sinergias da sociabilidade. Em "O Tempo das Tribos" (1998), o autor rebate as ideias que suspeitam de um isolamento generalizado por conta dos usos das tecnologias na pós-modernidade, defendendo o fato de que atualmente vivemos novas formas de sociabilidade muito mais mediadas por dois pressupostos: a transitoriedade (ética do instante) e o paradigma estético (ética da estética). A transitoriedade se dá porque, pelo comportamento presenteísta, os sujeitos se veem numa busca constante de prazeres fugidios. Featherstone (1995) já havia notado tal fato, destacando como este rastreamento de novos objetos de degustação acaba redundando numa profusão de signos de identidades transitórias, tanto para fins de consumo, como para fugaz satisfação do eu-social. Já o paradigma estético, de que fala Maffesoli, se apresenta como amálgama da vida social pós-moderna, principalmente porque, no panteão de imagens, os sujeitos encontram oportunidade de notabilizar fragmentos de si mesmos e negociar virtualmente os critérios inteligibilidade coletivamente compartilhados.

A prevalência do apolíneo, de que bem falou Nietzsche (1992) ao se referir ao racionalismo modernista, serve de alegoria para entender a supremacia institucional da razão monolítica legada pelo século XVII. Por este ideário, criou-se um parâmetro universalista de legibilidade dos corpos e suas subjetividades, dentro da órbita etnocêntrica da Europa modernista. Mas, como lembra Maffesoli (2003), foi em contraponto à hegemonia da razão estática da modernidade, que o efervescente cenário posterior aos anos 1960 assistiu ao colapso da aparente solidez dos paradigmas modernos, oportunizando o retorno dionisíaco, que se traduz pela recondução das referências para espaços progressivamente polissêmicos. A sombra do dionisíaco na vida pós-moderna se revela na propulsão dos prazeres que notabilizam o corpo, em detrimento das obsoletas dicotomias cartesianas. Ademais, esta pulsão dionisíaca também se percebe na superficialidade hedônica das imagens, na fluência cambiante dos discursos e na ética do eterno instante presente. São referências instáveis e desejos efêmeros sintomáticas desta propulsão orgiástica do dionisíaco pós-moderno. Como arquétipo deste tempo histórico recente, a cibercultura consiste numa reificação da sombra dionisíaca que, realçada pelos aparatos tecnológicos, cria novas formas de sociabilidade e, ao mesmo tempo, vetoriza discursos polissêmicos imanentes ao corpo.

A força do dionisíaco, ao mesmo tempo que tem fervilhado a dimensão do corpo como vetor de empoderamento e representatividade de movimentos decoloniais, também pode ser vista no lado mais nebuloso desta vontade de massificação pela estética e fora dos referenciais sólidos de outrora. Com isto, é útil lembrar que, em meio à orfandade de referências e mediante a amplidão dos espaços discursivos, o lado mais pulsional do dionisíaco se mostra também sujeito a agenciamentos por regimes de poder. A isto acrescenta-se o modo como algoritmos recentemente integraram o orquestramento de ideias reacionárias fora de qualquer compromisso com o conhecimento. Negacionismos, neoconservadorismos, *fake news* são alguns dos mais obscuros exemplos de uma sociedade exposta à esquizofrenia pela perda de convicções. O devir, como atributo do pensamento pós-moderno, mostra a inconclusão das identidades, revela a maleabilidade dos signos de valor, mas também, demonstra que as lacunas deixadas pela perda de referências estão passíveis de serem preenchidas por tantos sistemas de pensamento oportunistas. A hipertrofia do presente e o arrefecimento de referenciais deveras sólido apontam para o fato de que o regresso do dionisíaco precisa estar sob cuidados de um equilíbrio com o apolíneo, não para que o racionalismo modernista regresse ao seu lugar institucional, mas para que substituamos a razão monolítica do positivismo por uma razão polissêmica, que caiba tantas diversidades quanto elas existirem, que tome a força do devir como força criativa de uma razão contextual.

É precisamente neste cenário dicotômico entre o apolíneo e o dionisíaco, que a educação insurge como esfera fundamental para conciliar a razão com a diversidade, como meio de suplementar uma postura reflexiva sobre e por intermédio das tecnologias. A racionalidade taylorista/fordista, reificada nas tecnologias industriais e na educação tecnicista, levava em conta a necessidade de tornar trabalhadores “gorilas amestrados³”. Estes usos das tecnologias apenas endossaram a desigualdade do sistema e, por efeito, mostraram-se incapazes de pautar a educação para além da lente produtivista. Portanto, mediante os novos paradigmas que emergem na pós-modernidade, mediante os novos modos de sociabilidade interpostos pela ética da estética, passamos nesta etapa do texto a focar na arte-educação pela realidade virtual do tempo recente.

3. A arte-educação na virtualidade

Ao mesmo tempo em que estamos considerando os potenciais metodológicos apontados pelas tecnologias para a prática pedagógica, é preciso precaver que historicamente as forças hegemônicas capitalistas reclamam as tecnologias como estratégias de suplantar os limites impostos à acumulação. Assim, tão logo os trabalhadores se articulem para fins de reivindicação, os capitalistas investem nas ferramentas

3 Em termos tayloristas.

para sobrepujar quaisquer entraves à acumulação de capitais. Seja para dispensar o trabalhador pela substituição de sua mão-de-obra, seja para suplementar seu corpo e seu intelecto na produção ou para infringir o seu tempo de descanso, o grande capital acaba se servindo das tecnologias como estratégia de precarização do trabalho e maximização do lucro.

Com isso, quando pensamos nos usos das tecnologias educacionais no período de isolamento imposto pela pandemia do COVID-19, inevitavelmente somos levados a perceber como o sistema remoto serviu para fins de reduzir custos na educação. *WhatsApp*, *E-mail* ou redes sociais invadiram o horário de descanso de professores, somado ao próprio acúmulo de cadernetas e formulários impostos pelos velhos sistemas, agora replicados aos ambientes virtuais. O próprio fato de que o espaço de trabalho tenha se confundido com o espaço doméstico ajudou a sabotar o tempo de ócio de docentes e tornar o trabalho um intruso quase invisível da vida ordinária. Paralelamente, instituições privadas de ensino realizaram extensos cortes de funcionários e os alunos da educação básica passaram a se ver presos a um sistema educativo transplantado da presencialidade, sem ajustes significativos ao modelo remoto emergencial. Como observado noutra pesquisa que desenvolvemos (Gusmão *et al*, 2021), o saldo desta triangulação tecnologias/educação/pandemia foi trágico no imaginário dos profissionais da educação e dos alunos, ambos vitimizados pela imposição de um mecanismo exaustivo e cognitivamente pouco atrativo.

Apesar de a dialogicidade presentes nos espaços virtuais contemporâneos criarem fissuras na razão monolítica e acirrar a visibilidade de ideias contra-hegemônicas, a estrutura neoliberal persiste em institucionalizar as tecnologias e domesticar seus usos para cumprimento dos propósitos da acumulação. Dessa forma, do mesmo modo como a educação tem se revelado como objeto de disputa, as tecnologias também desvendam o confronto de interesses antagônicos que almejam perenizar significados sociais. Os objetivos das forças instituídas não é apenas fazer uso das tecnologias para agudizar a precarização do trabalho, mas também delas se servirem como estratégia de equalização ideológica. No entanto, ainda assim, vale ressaltar que, apesar de os mecanismos de exploração terem se sofisticado pela retórica neoliberal, concordamos com Foucault (2021) sobre o fato de que a ação do poder implica necessariamente no reconhecimento de sua força inversa, ou seja, o exercício do poder pressupõe a resistência que lhe confronta. Por isso, insistimos em defender a educação como único percurso para se garantir canais democráticos de interlocução na sociedade pós-moderna, justamente por que as disputas em torno do binômio tecnologia/educação ainda não foram vencidas, aliás, seguem em franco acirramento.

Embora esse acirramento de forças antagônicas na educação, por vezes, demonstre desfavorável às classes populares sobretudo em tempos pandêmicos, ainda acreditamos que os espaços virtuais se apresentam como canais profícuos à dinamização dos movimentos de resistência e às reapropriações emancipatórias das tecnologias. Ainda entendemos que a pós-modernidade se mostra propensa à instabilidade de referenciais e, por efeito, ao desajuste de sistemas deveras fechados e pretensamente estáticos. No raciocínio de Lemos (1997), a interação e a não-linearidade, portanto, são partes intrínsecas deste movimento dionisíaco que se capilariza na cibercultura, numa busca de novos equilíbrios que recriam os processos cognitivos.

É também Lévy (2003) que, interessado em problematizar o virtual, observa que a etimologia do conceito remete a *virtus* que, no grego, significa “potência”. Por isto, o autor deduz que virtual não se opõe ao real, até mesmo porque o virtual também é real. Ele se opõe, na verdade, ao atual, visto que, para as relações humanas, o virtual minimiza a inércia das relações sociais ao transgredir a unidade tempo/lugar. Assim, o virtual reinventa o corpo, multiplicando seus discursos para além dos limites do aqui e agora. Por efeito, como uma ferramenta qualquer que suplementa o corpo, tornando-se sua ação virtual, o ciberespaço funciona também como suplementação do corpo, como vetor de seus discursos e como fermentador de deslocamentos sígnicos.

É inegável o fato de que atualmente os espaços virtuais estão cada vez mais próximos da vida cotidiana. E isto diz respeito, tanto à ergonomia dos dispositivos cada vez mais aderidos ao corpo, como também à

relevância da virtualidade como hiper-realidade. Uma empresa se torna ainda mais real quando presente no *Google Maps*, por exemplo, ou, ainda, a vida social pode ser chancelada numa *selfie*, pois, por ela, infringe-se os limites espaço/tempo pela eternização e hiper-realização do que seria um frívolo instante. O espaço virtual funciona como fio condutor do simulacro de Baudrillard (1991) porque simula a realidade hiperbolizando seus signos e, por isto, fazendo dela hiper-real. Esta hiper-realidade acaba funcionando como parte dos circuitos de poder de que falou Foucault (2021) e, por isto mesmo, conduzem discursos e sugestionam condutas. Assim, a *selfie*, o *podcast* ou o *meme* que circulam virtualmente exercem força performativa, na medida em que apontam para modos de significação circunscritos em esquemas de poder.

É precisamente reconhecendo essa situação que somos impelidos a perceber o quanto o currículo escolar não pode negligenciar a relevância da cibercultura na sociedade contemporânea. Primeiramente é importante reconhecer a relevância da cibercultura porque ela é própria da sociedade pós-moderna, mostrando-se intrínseca às tecnologias que abundam na vida cotidiana dos sujeitos que hoje estão na escola (SANTOS, 2019). Logo, não podemos dizer que partimos da realidade cotidiana dos alunos se ignorarmos a amplidão dos fluxos imagéticos nos espaços virtuais que reverberam em suas práticas sociais. Segunda razão diz respeito ao fato de que, se a circulação de discursos pelas interfaces virtuais exterioriza e maximiza funções cognitivas humanas e, se tais articulações funcionam como condutores de discursos de poder, então há que se reconhecer a necessidade iminente de uma educação apta a mediar este processo.

No ano de 2019, a Folha de São Paulo publicou matéria com seguinte título: “Brasil é ‘vice’ em tempo gasto em redes em ranking dominado por ‘emergentes’”. A matéria mostrava o Brasil em segundo lugar no mundo em tempo gasto nas redes sociais (média de 225 minutos por dia no ano de 2018), perdendo apenas para Filipinas. O agravante é que no *ranking* dos 25 países que mais acessam redes sociais, 24 são países “emergentes”, marcados, por sinal, por um histórico de precários investimentos na educação. A matéria nos ajuda a refletir sobre os prováveis efeitos que as redes sociais podem ter para sujeitos expostos ao tráfego de conteúdo, seguramente, orquestrado pelos algoritmos. A associação entre o longo tempo gasto nas redes sociais, como apontou a matéria, e o histórico descaso com a educação nos países emergentes não é tema central deste texto – o que exigiria debates mais sistemáticos sobre este tema, mas o que é possível problematizar aqui é como a arte-educação ganha relevo mediante a natureza imagética das redes sociais. Partimos em defesa de aproximações da prática educativa com as imagens que espetacularizam a vida banal, objetivando fomentar a alteridade e a autonomia frente a este desejo dual singularização/massificação.

Decerto, seria contrassenso privar os espaços educativos de reflexões em torno do tema, até mesmo porque esta busca da interatividade nas redes sociais é passível de ser explorada também nas tecnologias educacionais que se apresentam abertas à contextualização e dialogicidade. Em contraponto aos sistemas educacionais enrijecidos nas tecnologias industriais, o que se afigura na pós-modernidade é a necessidade de valorizar a construção dialógica do saber dentro de uma perspectiva multireferencial, isto é, fora dos pretensiosos universalismos estáticos (SANTOS, 2019). O corpo espetacularizado e os discursos estetizados são partes do *ethos* pós-moderno carregados de significações que carecem ser problematizados. Esquadrinhar seus dizeres e desvendar o caráter socialmente construído de seus significados são alguns dos desafios que podem ser mais facilmente enfrentados com o auxílio da natureza dialógica de tecnologias educacionais recentes.

Lemos (1997) nos ajuda a entender que, diferente da modernidade, na pós-modernidade sobressai uma sociabilidade não-institucional investida no presente caótico e politeísta. O autor se ampara em Maffesoli para levar em consideração a dimensão estética para entendimento das sociabilidades pós-modernas e, por isto, observa a cibercultura como sinergia da tríade sociabilidade, estética e tecnologias. Nesta realidade, a educação estética se torna elemento fundamental, de modo a munir uma abordagem pedagógica crítica que se contraponha ao consumo voraz e acrítico de imagens. A ideia não é a pura culpabilização descontextualizada das tecnologias, nem a conversão da experiência educativa em puro entretenimento – que, na ótica de Freire (2001) amesquinha o caráter formador do ser humano – mas, de

outra forma, trata-se de entender que os usos das redes sociais devem ser acompanhados pela avaliação crítica numa perspectiva emancipatória, de tal modo que o desejo de sociabilidade e pertencimento não se sobreponham à força da alteridade.

Nesta mesma direção, Cunha (2008) defende tese sobre o que chama de “e-arte/educação”. Muito embora não concordemos com alguns reducionismos da autora, sobretudo quando vilipendia o que ela mesma denomina de “indústria ideológica massiva”, chamamos atenção para contribuições de sua tese sobre potencialidades contemporâneas da e-arte/educação. Ao se empenhar na consolidação deste conceito, Cunha supera o pessimismo ortodoxo que caracteriza parte de seu texto e passa a pautar a arte-educação de modo mais assertivo, admitindo o fato de que as tecnologias estão abertas aos usos fora dos regimes institucionais de poder. Para tanto, segundo a pesquisadora, é necessário levar em conta os sistemas virtuais não-lineares permeados pela fluidez que confronte a verdade única de sistemas lineares clássicos de educação. Além de inapropriada para uma formação de perspectiva libertária, a linearidade dos velhos manuais de educação é incapaz de dar conta dos desafios recentes, até mesmo porque “os indivíduos toleram cada vez menos seguir cursos uniformes ou rígidos que não correspondem a suas necessidades reais e à especificidade de seu trajeto de vida” (LÉVY, 1999, p. 169).

Assim sendo, é pertinente que o currículo, mais detidamente em arte-educação, esteja disposto a levar em conta a realidade local, tendo em vista problematizar o modo como as trajetórias de vida estão hoje permeadas da virtualidade e dos códigos estéticos que circundam a vida pós-moderna. Em defesa da arte-educação numa perspectiva construtivista, Barbosa (1998) lembra que, em nossa vida cotidiana, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia. Este panteão de imagens se cerca de discursos que eclipsam seus esquemas de poder e, neste processo, adquirem grande força de penetração da vida banal dos sujeitos. Na obra “A estetização do mundo”, Lipovetsky e Serroy (2005) nos convidam a observar como a estetização da vida cotidiana adquiriu relevo no cenário pós-moderno, ao ponto de ser improvável pensar na atuação profissional ou educacional sem a retroalimentação da imagem. Nesta mesma direção, encontramos em Barbosa (1998) a ideia de que a educação necessita prestar atenção no discurso visual, até mesmo porque as imagens ensinam consciente ou inconscientemente, devendo servir de substância problematizadora na prática docente.

O mesmo é possível afirmar sobre as emoções que estas imagens suscitam. Se o comportamento pós-moderno é tão marcado pela obsessão pelos estímulos sensoriais efêmeros, se os afetos imbricados na profusão imagética da cibercultura tensionam a vida cotidiana dos jovens; logo é preciso rever o velho hábito de subestimar a força da imagem no ensino de artes. Também aqui recorreremos a Barbosa (2014) para lembrar que não basta defender o ensino de artes na escola como extravasamento de emoções, se elas não se tornarem também objetos de reflexão. Não podemos dizer que praticamos educação estética se as emoções são meramente suscitadas nos sujeitos sem que eles saibam elaborá-las e contextualizá-las.

Esse debate se torna vital para interpretação dos discursos extraídos da etapa empírica desta pesquisa, inclusive porque, mesmo na realidade remota recente, os docentes entrevistados reconhecem a necessidade de levar em conta os códigos estéticos comumente compartilhados na cibercultura. É preciso frisar que a incorporação de elementos do ciberespaço na prática educativa coexiste com uma memória herdada que também dá sentido à prática pedagógica cotidiana. A memória que integra os discursos dos entrevistados serve, tanto para consubstanciar alguns discursos de resistência à inovação, numa espécie de atrito contra as tecnologias, como também para reconhecer a força promissora das transformações dentro de referenciais libertários ainda vivos na memória. Ora, se pensarmos que a memória está aberta a ressignificações a partir do presente, então nos fica nítida a importância de compreender o contexto atual em que os docentes experienciam os usos das tecnologias. Estas experiências do presente se concatenam a outros referenciais, seja mobilizados pela memória, seja reconstruídos por ela dentro de novos referenciais.

O presente de que falamos é este que está posto no momento de pandemia, pelas quais tantas inquietações se infiltraram nos discursos e nos (des)encantos com a educação no formato remoto. Porém,

é em meio a tantas incertezas que os docentes ainda persistem em explorar o lado mais promissor das tecnologias aplicadas à educação. Para os entrevistados, o ensino *on-line*:

Possibilitou para que nós professores pudéssemos trazer para sala de aula outras possibilidades de trabalhar com arte, são novas ferramentas de interação e socialização do processo criativo do estudante, além de fazer com que eles possam conhecer museus virtuais, apresentar mais imagens (Professor 2).

[Promoveu] o uso de plataformas digitais para produção de imagens, para compartilhamento de imagens e para interações síncronas com os alunos (Professor 5).

Eu ando meio cansado, depois de um ano e meio de tantas aulas remotas e tudo, mas consigo perceber aspectos positivos. [...] O principal aspecto positivo é permitir essa abertura para pessoas em diferentes lugares possam se conectar, conversar e aprender conjuntamente (Professor 6).

Esse reconhecimento dos potenciais da educação remota acaba sendo acompanhado de ponderações sobre a realidade pandêmica. Como mencionamos no início do texto, as tensões correlatas ao isolamento social se aglutinam aos discursos sobre o papel das tecnologias na educação, já que elas, inevitavelmente, penetraram o corpo, a sociabilidade, o ambiente doméstico e o tempo de descanso dos docentes. Portanto, é inevitável não expor toda a carga de frustrações e incertezas do momento, considerando que os usos perversos das tecnologias num cenário acabaram aprofundamento desigualdades.

Os aspectos negativos eu acho que são muitos. Primeiro, porque a gente trabalha com pessoas que não têm as mesmas condições de acesso. Se eu posso ter uma internet legal, um notebook, um lugar confortável em casa para dar aula/assistir às aulas, muitos estudantes meus não têm. Outra coisa é que a gente não tem essa proximidade corporal (Professor 2).

É a única coisa positiva que posso considerar [no ensino remoto é] evitar que a população possa ser contaminada, pois estamos num país de extrema desigualdade social em relação a ter um ensino remoto propriamente dito. Muitos estão fora dessa realidade. O que há é uma tentativa simples. Não é a nossa realidade (Professor 8).

A prática da arte, a convivência com o outro que o estudo da arte proporciona está comprometido. A experimentação também fica mais limitada, primeiro pela falta no encontro mais próximo, segundo pela carência de recursos tecnológicos disponíveis e terceiro, pela falta de experiência de nós docentes com essa modalidade (Professor 1).

As falas demonstram como o reconhecimento do potencial das tecnologias apontadas na educação passou a coexistir no tempo de pandemia com uma desilusão sobre a educação pela realidade remota. Por conseguinte, entendemos que os professores entendem que há potenciais sim nas tecnologias, mas, por ora, dedicam esforços a problematizar a forma como as interfaces educacionais foram transplantadas ao ensino presencial de modo aligeirado e inapropriado.

Outro elemento também implícito nas falas é o fato de que as tecnologias e o ciberespaço não podem ser entendidos como substitutos da presencialidade. Pelo contrário, os entrevistados insistem na dimensão presencial como complementariedade fundamental para a arte-educação, afinal o modelo remoto

de ensino, pelas falas, prejudica o compartilhamento de algumas linguagens artísticas. Vale lembrar que o registro sobre a importância da presencialidade foi menos incisivo em licenciados nas artes visuais, e mais contundente nos licenciados em artes cênicas, desenho e artes plásticas. Tal fato demonstra como o ensino em artes visuais precisa contar com a cibercultura mesmo no ensino presencial. Revela também que, no olhar dos docentes entrevistados, algumas linguagens artísticas podem ser duramente afetadas pela condição remota imposta à educação.

Há muitos prejuízos. Na realidade das escolas públicas em que trabalho, o aluno está distante, não foi possível estabelecer o vínculo completo (elemento preponderante no processo educativo), a atenção necessária à mediação está comprometida (Professor 4).

[O aspecto negativo do ensino *on-line* é a ausência da] interação física com o aluno, o olho no olho, o acompanhar o processo criativo (Professor 9).

Estar lado a lado é necessário para que se possa sentir melhor cada um e suas necessidades. Além da dificuldade de muitos não terem acesso à internet, não poderem acompanhar as aulas como gostariam (Professor 8).

Por fim, aliado aos problemas mencionados, os professores entrevistados se sentem extremamente desprestigiados pela falta de capacitação. Mediante a situação emergencial que impôs o ensino remoto, os profissionais da educação acabam por, sutilmente, associando as tecnologias educacionais ao formato linear legado pelas sociedades industriais. Como já debatemos, aquele formato de educação se impôs grosseiramente contra a reflexão crítica, tornando-se sistema de opressão e alienação dos educandos para um finalismo produtivista. Ao se verem despreparados para lidar com o ensino remoto, os professores acabam transportando os discursos avessos às tecnologias na educação, por entendê-los como substrato excludente de um sistema verticalizado.

Nem todos os profissionais envolvidos neste processo encontram-se preparados para estar atuando em um ensino remoto com o conhecimento e expertise necessários. Infelizmente, os responsáveis por colocar esses profissionais nesta berlinda não oferecem nem capacitação e nem suporte adequado para tal. Além do que a realidade da maioria da população, principalmente os alunos, não têm acesso nem aos equipamentos e nem a internet (Professor 1).

Assim, embora os docentes pesquisados já fizessem uso de plataformas *on-line* (foram citados EMItec, Museus Virtuais e plataformas de *podcast*) e de redes virtuais para compartilhamento de conteúdo educacional com alunos (a exemplo do Facebook e Instagram), as críticas gravitaram em torno da forma equivocada pelas quais as tecnologias foram transplantadas à educação presencial. Não houve cuidado por parte do poder instituído com os ajustes necessários a uma prática educacional inclusiva, problematizadora e libertadora. No geral, o que observamos foi que a pandemia funcionou como uma espécie de dispositivo de memória, ou seja, serviu para ativar uma memória herdada sobre usos hierarquizados da tecnologia dentro do contexto asfíxiante do Brasil desenvolvimentista.

Confluindo com a ingerência neoliberal na educação, que já ronda o imaginário dos profissionais desde início dos anos 1990, o que a pandemia trouxe foi um aprofundamento das desigualdades e o acirramento da exclusão (GUSMÃO *et al.*, 2021). Tudo isto não anula a força dionísica nos ciberespaços, mas acaba servindo para deformar a potência transformativa que a cultura *ciber* pós-moderna para uma educação

problematizadora. Arte-educadores entrevistados apostam nas tecnologias como aliadas de um saber crítico sobre a convulsão das imagens no tempo pós-moderno, contudo acautelam sobre o paradigma produtivo herdado das sociedades industriais.

4. Considerações

Os computadores nasceram no ápice da Segunda Guerra mundial para fins bélicos e, por isto mesmo, segundo Lemos (1997), eles insurgiram como máquinas apolíneas. O mesmo se pode dizer sobre a origem da internet sob os propósitos institucionais geoestratégicos, mas que, a partir dos anos 1990, rompeu com os intentos originalmente instituídos para se tornar as artérias do dionisíaco nas sociedades pós-moderna. O ímpeto desta orgiástica dionisíaca capilariza nas redes, tanto para aclamação do corpo, dos discursos de dissenso e das sociabilidades transitórias, como também pela força pulsional que produz este desejo de perder-se no outro e mergulhar nas massas. Por esta condição ambígua, o dionisíaco requer cautela, afinal o perder-se no outro não pode paralisar a criticidade e a alteridade. É precisamente aqui que reside a importância da educação, como espaço formativo para fins de emancipação dos sujeitos frente ao excepcional tráfego de imagens e apelos sensórios na pós-modernidade.

A arte, nessa realidade, se apresenta como ingrediente fundamental à educação pós-moderna, já que as experiências estéticas aqui atravessam o contexto histórico e oferecem possibilidades de análise crítica, inclusive, sobre a cultura imagética contemporânea. O que nosso campo empírico nos mostrou foi que, mesmo entendendo a importância do ciberespaço para entendimento do *ethos* contemporâneo, os professores não renunciam a presencialidade e vislumbram o virtual tão somente como estratégia pedagógica complementar para o ensino de artes. A memória também protagonizou os imaginários sobre o papel da virtualidade, servindo, tanto para acautelar sobre seus usos, como, também, para contestar por um suporte preparatório que potencialize o emprego pedagógico da cibercultura numa perspectiva crítica.

Referências

- AGRELA, L. Os 50 sites mais acessados do Brasil e do mundo. **Revista Exame**, 20 jun. 2017, Seção Tecnologia. Disponível em <https://exame.com/tecnologia/os-50-sites-mais-acessados-do-brasil-e-do-mundo/> Acesso em 09 set. 2021.
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BARBOSA, A. M. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.
- BAUDRILLARD, J. **Simulacros e simulação**. Lisboa: Antropos, 1991.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BERGSON, H. **Memória e vida**. São Paulo: WMF Martins fontes, 2019.
- CUNHA, F. P. **Cultura digital na e-arte/educação**: educação digital crítica. Tese (Doutorado em Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 278, 2008.
- DUARTE, F. Brasil é ‘vice’ em tempo gasto em redes em ranking dominado por ‘emergentes’. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 06 set. 2019. Disponível em: <https://f5.folha.uol.com.br/nerdices/2019/09/brasil-e-2o-em-ranking-de-paises-que-passam-mais-tempo-em-redes-sociais.shtml> Acesso 09 set. 2021.
- FEATHERSTONE, M. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- GUSMÃO, R. *et al.* Desenho didático online na pós-modernidade: percepções da formação continuada em tempos de pandemia. **Revista Edapeci**, São Cristóvão, vol. 21, num. 3, p. 16-28, 2021. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/15806/12354> Acesso 22 fev. 2022.
- LEMOS, A. Ciber-socialidade: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. **Logos: Comunicação e Universidade**, vol. 4, num. 1, 1997. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/download/14575/11038> Acesso 16 ago. 2021.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 2003.
- LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. **A estetização do mundo**: viver na era do capitalismo artista. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.
- MAFFESOLI, M. **O instante eterno**: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas. São Paulo: Zouk, 2003.
- MAFFESOLI, M. **Homo eroticus**: comunhões emocionais. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
- NIETZSCHE, F. W. **O nascimento da tragédia, ou hedonismo e pessimismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, num. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: <http://www.pgdef.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capra-ro%202.pdf>. Acesso 20 set. 2020.
- RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora Unicamp, 2007.
- SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.