

CARLOS ÂNGELO DE MENESES SOUSA

(Organizador)



Juventudes e Tecnologias

Sociabilidades e Aprendizagens



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



Universidade
Católica de Brasília



JUVENTUDES E TECNOLOGIAS

CARLOS ÂNGELO DE MENESES SOUSA
(Organizador)

JUVENTUDES E TECNOLOGIAS

Sociabilidades e Aprendizagens



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



Universidade
Católica de Brasília



Brasília, DF
Unesco, 2015

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da editora e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB).

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1999, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Coleção Juventude, Educação e Sociedade

Comitê Editorial

Afonso Celso Tanus Galvão, Célio da Cunha, Cândido Alberto da Costa Gomes, Carlos Ângelo de Meneses Sousa, Geraldo Caliman (Coord.), Luiz Síveres, Wellington Ferreira de Jesus

Conselho Editorial Consultivo

Maria Teresa Prieto Quezada (México), Bernhard Fichtner (Alemanha), Maria Benites (Alemanha), Roberto da Silva (USP), Azucena Ochoa Cervantes (México), Pedro Reis (Portugal).

Conselho Editorial da Liber Livro Editora Ltda.

Bernardete A. Gatti, Iria Brzezinski, Maria Celia de Abreu, Osmar Favero, Pedro Demo, Rogério de Andrade Córdova, Sofia Lerche Vieira

Capa: *Edson Fogaça*

Revisão: *Jair Santana Moraes*

Diagramação: *Samuel Tabosa de Castro*

Impressão e acabamento: *Cidade Gráfica e Editora Ltda.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Juventudes e Tecnologias: Sociabilidades e Aprendizagens / Carlos Ângelo de Meneses Sousa (Org.), *et al.* – Brasília: Liber Livro, 2015.
344 p. : il.; 24 cm.

ISBN: 978-85-7963-139-9

Universidade Católica de Brasília. UNESCO. Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade.

1. Tecnologia da informação. 2. Aprendizagem. 3. Educação e sociedade. 4. Juventude e tecnologias. I. Título.

CDU 241.12 : 343.244

Índices para catálogo sistemático:

1. Aprendizagem : Educação 343.2
2. Educação : Aprendizagem 343.2

Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade
Universidade Católica de Brasília
Campus I, QS 07, Lote 1, EPCT, Águas Claras
71906-700 – Taguatinga-DF / Fone: (61) 3356-9601
catedraucb@gmail.com

Liber Livro Editora Ltda.
SHIN CA 07, Lote 14, Bloco N, Loja 02,
Lago Norte – 71503-507 – Brasília-DF
Fone: (61) 3965-9667 / Fax: (61) 3965-9668
editora@liberlivro.com.br / www.liberlivro.com.br

SUMÁRIO

<i>Prefácio</i>	11
Marlova Jovchelovitch Noleto	
<i>Apresentação: Juventudes e tecnologias: sociabilidades e aprendizagens</i>	13
Carlos Ângelo de Meneses Sousa	

Parte I

Ensaio sobre Juventudes, Tecnologias, Educação e Sociedade

1. <i>Os jovens e as tecnologias: entre a poética e o controle técnico</i>	21
Benedito Dielcio	
2. <i>Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como prática cultural de adolescentes e jovens: uma perspectiva filosófica e epistemológica</i>	43
Bernd Fichtner	
3. <i>A aprendizagem no passo e descompasso da sociedade</i>	59
Ricardo Spindola Mariz	
4. <i>A participação dos jovens em redes sociais virtuais: aspectos de uma experiência social</i>	81
Ivar César Oliveira de Vasconcelos	
5. <i>O papel da internet na [re]construção sócio-histórica da juventude: do jeans às redes sociais digitais</i>	101
José Reinaldo Oliveira, Danilo Borges Dias, Denise Maria Soares Lima, Carlos Ângelo de Meneses Sousa	

6. *Conversando sobre ética, tecnologia e novas esperanças: é possível um futuro mais promissor para as novas gerações?* 129
Maria Cândida de Moraes

Parte II

Pesquisas sobre Juventude Universitária e Tecnologias

7. *Jovens universitários de licenciatura e a EaD em seus cursos presenciais*... 155
Carlos Ângelo de Meneses Sousa, Denise Maria Soares Lima,
Flávio Fonte-Boa
8. *Cultura midiática e educação no ensino superior* 173
Fernando Silvera Goulart Júnior, Ione Ferrarini Goulart,
Janete Cardoso dos Santos, Joadir Antônio Foresti
9. *Juventude e aprendizagem com as tecnologias: uma reflexão a partir da abordagem histórico-cultural* 193
Lêda Gonçalves de Freitas, Carla Cristie de França,
Lucicleide Araújo de Sousa Alves
10. *O juízo estudantil no espaço virtual*..... 207
Carlos Alberto Lopes de Sousa

Parte III

Pesquisas sobre Adolescentes, Jovens, Tecnologias, Escola e Ciberespaço

11. *Jovem e mulher: um estudo sobre os posicionamentos de internautas feministas*..... 235
Lucélia de Moraes Braga Bassalo, Wivian Weller
12. *O audiovisual como um recurso de expressão na adolescência* 255
Adriana Matos Rodrigues Pereira, Katia Tarouquella R. Brasil,
Alex Vidigal, Marcos Vinicius Dutra Vicente

13. <i>Novas tecnologias e juventude do campo: um estudo sobre o blog “Ser jovem, ser agricultor sustentável em ação”</i>	277
Maria Madalena Poletto Oliveira, Gerda Margit Schutz Foerste	
14. <i>Modos de subjetivação e redes sociais digitais: dialogando com jovens estudantes de escolas públicas de Fortaleza-CE</i>	293
Luciana Lobo Miranda, José Alves de Souza Filho, Lílian Lima Queiroz, Vitória Maria Moreira Viana, Deborah Osório de Castro Coelho	
15. <i>Juventudes, escola e ciberespaço: um olhar sobre a experiência dos diários de classe virtuais no Facebook</i>	315
Kelly Ramos de S. Bitencourt, Carlos Ângelo de Meneses Sousa	
<i>Sobre os autores</i>	335

A Universidade Católica de Brasília sedia a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, desde 2008. Neste período, ela realizou seus objetivos com ampla variedade de atividades em pesquisa, ensino e extensão. Além de numerosos artigos científicos, livros, capítulos de livros e participação em Congressos, seja no Brasil seja no Exterior, em outras línguas, a Cátedra publicou 12 livros nos últimos 3 anos, enriquecendo a literatura no seu campo temático de Juventude, Educação e Sociedade. Dela participam em torno de 18 professores, entre Coordenador e Leitores, com abundantes publicações e projeção internacional. Além do mais, oferece iniciação científica para muitos estudantes da graduação, alguns dos quais se encaminham para estudos de mestrado e doutorado. Conta com seu escritório sede na UCB, além de um necessário suporte financeiro para pesquisas. Do ponto de vista administrativo, conta com secretaria executiva e atendente. Realiza relatórios anuais de suas atividades, em inglês para a sede da Organização, em Paris, e em português para a Representação da UNESCO, em Brasília. Destaca-se a importância do diálogo entre a Representação de Brasília e a Cátedra. Esta Cátedra também participa de uma rede internacional de Cátedras (*UNESCO Chairs on Children, Youth and Communities Network*).

Geraldo Caliman, Coordenador

Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade

Prefácio

Desde que foi criada, em 1945, a UNESCO foi privilegiada pelos seus Estados-Membros com uma estrutura de governança permeável o suficiente para absorver novas oportunidades e desafios mundiais nas áreas da educação, ciência e cultura. A cada dois anos, por meio de sua Conferência-Geral, a UNESCO se reinventa e incorpora ao seu conjunto de obrigações, sob demanda dos países que a integram, questões contemporâneas que demandam ação ou intervenção concreta das Nações Unidas. Da bioética ao desenvolvimento sustentável, da democratização do progresso científico ao monitoramento em escala global dos oceanos, não há hoje tema relevante à humanidade que não seja discutido ou refletido por esta agência que se popularizou como a agência “intelectual” do sistema Nações Unidas.

Tal processo torna-se ainda mais relevante em um mundo marcado por grandes transformações, pela globalização cultural e pela diluição das fronteiras nacionais aceleradas, de maneira incontestada, pelo uso das novas tecnologias. Nada mais natural, portanto, que a relação da juventude com as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC), fosse um desses assuntos impensáveis há 70 anos quando a UNESCO foi criada, mas que hoje está presente em qualquer reflexão séria sobre o novo modelo de aprendizagem que almejamos. A relação do jovem com a tecnologia cria dinâmicas sociais próprias – onde muitas vezes ele se torna protagonista do seu processo de aprendizado –, impõe uma nova relação do docente com o uso dessas novas ferramentas de ensino e, acima de tudo, gera novos desafios éticos e até mesmo intergeracionais que precisam ser melhor estudados.

Ao passo que a apropriação dessas novas tecnologias pela juventude cria imensas oportunidades emancipatórias e de socialização, paradoxalmente o uso de novas tecnologias pode ser também fenômeno excludente ao

relegar para um segundo plano jovens que não as possuem ou aqueles que ainda necessitam da chamada “alfabetização midiática”. Assim, a UNESCO acredita que caso não sejam tomadas medidas efetivas para assegurar o acesso a todos para essas novas oportunidades de conhecimento e informação, corremos o risco de reproduzir, talvez de forma ainda mais grave, os mecanismos de exclusão e reprodução das desigualdades sociais.

Além da questão da democratização de acesso, vale entendermos melhor as novas dinâmicas que esse fenômeno acarreta. A Internet permite um ambiente virtual sem precedentes onde é cada vez mais comum a superexposição, a cultura do supérfluo e do imediato e – lamentavelmente – frequentes incitações ao ódio, intolerância e preconceito.

Fica evidente, no entanto, que o problema não reside nas novas tecnologias em si, mas no uso que se faz delas. Portanto, temos novamente na educação a resposta para uma relação mais harmoniosa, e até mesmo mais produtiva, entre o jovem e a tecnologia. Há que se explorar o potencial lúdico, prazeroso e libertador das novas tecnologias sem, no entanto, abandonar os preceitos básicos que regem nossa vida em sociedade. Em outras palavras, o que vale no “real” deveria também valer no “virtual” e esse entendimento, sem dúvida, será o novo desafio que se coloca para educadores e estudiosos dessas novas redes e arranjos digitais.

O livro “Juventudes e Tecnologias: Sociabilidades e Aprendizagens” organizado pela Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília, lança luz sobre essas questões contemporâneas para as quais ainda não temos pleno domínio ou certeza. A publicação, parte da coleção “Juventude, Educação e Sociedade”, traz subsídios nacionais e internacionais para essa discussão extremamente relevante que, se não abordada imediatamente pela academia, corre o risco de ser condenada à eterna obsolescência dada a velocidade dos atuais desenvolvimentos tecnológicos.

Acesso a todos, mas com inclusão e respeito ao próximo, é a bandeira defendida pela UNESCO no que tange a relação da juventude com as novas tecnologias.

Brasília, 27 de abril de 2015.

Marlova Jovchelovitch Noleto

Diretora da Área Programática da UNESCO no Brasil

Apresentação

JUVENTUDES E TECNOLOGIAS: SOCIABILIDADES E APRENDIZAGENS

Carlos Ângelo de Meneses Sousa

Há, aproximadamente, sete anos, por ocasião do convívio com jovens universitários que se graduavam em Ciência da Informação, como professor, realizei um fórum virtual na disciplina de Sociologia do Trabalho e das Organizações, que tinha como objetivo propiciar um espaço de debate sobre suas visões a respeito das tecnologias, especialmente a internet, e sua relação com o desenvolvimento de uma sociedade democrática. Assim, deparei-me com a seguinte postagem de um desses jovens:

A “evolução” tecnológica é subjetiva.

A cada dia, surgem inúmeras formas de tratarmos nossos problemas de maneira mais produtiva, competitiva e/ou, simplesmente, confortável. E, a cada ideia nova, surge junto a ela uma nova dependência, também tecnológica, para utilizá-la. Telefones, computadores, DVDs, CDs, cartões de memória, enfim, componentes eletrônicos são cada vez mais responsáveis pelo tratamento/armazenamento de informações importantes.

A cada inovação, a dependência das diversas tecnologias aumenta e chega a ser de grandeza exponencial. Mas, afinal, aonde se quer chegar?

A “evolução” tecnológica é um fato social.

Bom, mas como afirmar que a “evolução” tecnológica é subjetiva, se um fato social é objetivo?

É fácil entender e, para isso, pense nas perguntas abaixo:

Quem ainda não tem um e-mail e, se tem, por que o tem?

Se o indivíduo não tem, como será a vida deste frente à sociedade?

O que é preciso para se ler um e-mail?

O fato social exerce uma força sobre o indivíduo conforme a tecnologia “evolui”. Mas, de fato, aonde se quer chegar com toda essa “evolução” tecnológica? A meu ver, a partir do momento em que não temos resposta para a pergunta acima, estamos involuindo!

Imagine, se hoje houvesse uma catástrofe global destruindo todos os componentes eletrônicos, como seria a vida do homem.

Uma coisa é certa. Poderíamos, numa visão mais otimista, auxiliar nossos filhos na socialização primária de nossos netos dizendo que “na nossa época, existia chaveiros que conseguiam guardar mais de cinquenta mil livros”.

Ao reler essa postagem, não obstante ter sido formulada há menos de uma década, já se percebe a força da obsolescência das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), nesse curto espaço de tempo, por exemplo, na indicação do uso do “e-mail”, pois este, hoje, inegavelmente não se configura mais como uma das ferramentas de maior uso, sobretudo, entre o público juvenil, para não lembrarmos de tantos outros exemplos, como o Orkut, que, inclusive, já foi extinto, e a nova onda do WhatsApp, que permite a troca instantânea de mensagens pelo celular, secundarizando, especialmente entre os adolescentes e jovens, o também novo, porém, não mais novíssimo, Facebook.

A postagem é rica em visões e a metáfora final utilizada, a de que “em nossa época” existem “chaveiros que conseguem guardar mais de cinquenta mil livros”, é bastante significativa por explicitar como a juventude que faz

uso das TIC as vê e como se relaciona com elas. Poderíamos amalgamar essa visão nas seguintes palavras: mobilidade, praticidade, agilidade e utilidade. Assim, as TIC são cada vez mais portáteis, sempre mais ágeis no acesso a informações, em escala ascendente, bem como respondem, cada vez mais, às demandas desse público.

Em uma perspectiva sociológica, importa observar as relações engendradas nesses processos, isto é, em que medida essas tecnologias interferem, condicionam as relações juvenis e de outros segmentos sociais, e como e cada vez mais importante, essas tecnologias são incorporadas, especialmente pelas diferentes juventudes, e que tipos de laços sociais são criados, estreitados ou desfeitos? De que modo os jovens se submetem ou reinventam o uso dessas tecnologias? Quais sociabilidades e aprendizagens são gestadas nesses processos? Quais as demandas para a educação e, especialmente, para os educadores? Essas são algumas das questões que nos desafiam a pensar as relações e as implicações do título desta obra que vem a público, *Juventudes e tecnologias: sociabilidades e aprendizagens*.

Hodiernamente, as aprendizagens e sociabilidades juvenis estão intimamente ligadas ao desenvolvimento de tecnologias da informação e comunicação, em especial da internet (TAPSCOTT, 2010). Concomitantemente, essas ferramentas servem de meios de comunicação e expressão de suas singularidades, contribuem para a formação de referenciais relacionados ao trato com os outros e consigo mesmo (TURKLE, 2011; PALFREY; GASSER, 2008; BAUMAN, 2004; NICOLACI-DA-COSTA 2005; 2002), além de envolverem relações de poder, em seu exercício, democrático ou não (SOUSA, 2011; BANAJI; BUCKINGHAM, 2010).

Alguns pesquisadores ao realizarem o estado da arte sobre as produções brasileiras relacionadas à juventude, às TIC e à cultura digital (BONILLA, 2012; SETTON, 2009), destacam que embora o número dessas pesquisas tenha crescido, há de se investir em novas abordagens, especialmente, nas que considerem a perspectiva dos próprios jovens sobre essa relação. Podemos observar que tanto as novas tecnologias influenciam a vida dos jovens na construção de suas subjetividades e identidades, individuais e coletivas, quanto eles influenciam e recriam as configurações tecnológicas.

Assim, a obra em tela *Juventudes e Tecnologias: sociabilidades e aprendizagens* apresenta um leque de trabalhos sobre as temáticas constitutivas do título e do subtítulo, relacionando-as, à guisa interdisciplinar e, por vezes, transdisciplinar, como se espera do trato acadêmico sobre problemas complexos com os quais nos deparamos. Os aportes filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos e outros se entrelaçaram no intuito de melhor compreender as tessituras das malhas do real nas configurações das relações entre esses conceitos.

Para fins de organização, a obra foi dividida em três partes, levando em consideração a predominância do estilo e dos dados apresentados, isto é, na primeira parte, intitulada “Ensaio sobre Juventudes, Tecnologias, Educação e Sociedade” encontraremos seis trabalhos que problematizam aspectos como: “Os jovens e as tecnologias: entre a poética e o controle técnico”; “Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como prática cultural de adolescentes e jovens: uma perspectiva filosófica e epistemológica”; “A aprendizagem no passo e descompasso da sociedade”, que discorre, entre outros aspectos, sobre as implicações e as formas que nos organizamos em sociedade frente às TIC, especialmente, sobre a forma que construímos ou deixamos de construir a aprendizagem; “A participação dos jovens em redes sociais virtuais: aspectos de uma experiência social”; “O papel da internet na [re]construção sócio-histórica da juventude: do jeans às redes sociais digitais” e, para concluir o bloco, o trabalho “Conversando sobre ética, tecnologia e novas esperanças: é possível um futuro mais promissor para as novas gerações?”

Na segunda parte, nomeada “Pesquisas sobre Juventude Universitária e Tecnologias” são apresentados quatro trabalhos tendo como base o público universitário. O trabalho que abre o bloco trata como os jovens que cursam licenciatura (Letras, Matemática e Pedagogia) percebem as disciplinas ofertadas na modalidade de educação a distância, em seus cursos presenciais; o segundo aborda como alguns cursos universitários tratam a relação entre a cultura midiática e educação; segue o trabalho intitulado “Juventude e aprendizagem com as tecnologias: uma reflexão a partir da abordagem histórico-cultural”; e, por fim, uma pesquisa que aborda o espaço virtual como

um dos mundos das “microculturas juvenis, contextos sociais de margem” e que nos apresenta o juízo estudantil no espaço virtual, por meio de uma análise de avaliações de seus professores feitas por jovens universitários.

A terceira parte traz cinco trabalhos, agrupados sob o título “Pesquisas sobre Adolescentes, Jovens, Tecnologias, Escola e Ciberespaço”, a qual tem como trabalho introdutório a pesquisa “Jovem e mulher: um estudo sobre os posicionamentos de internautas feministas”, seguido pelas pesquisas “O audiovisual como um recurso de expressão na adolescência” e “Novas tecnologias e juventude do campo: um estudo sobre o blog ‘*Ser jovem, ser agricultor sustentável em ação*’”; e, por fim, “Juventudes, escola e ciberespaço: um olhar sobre a experiência dos diários de classe virtuais no Facebook”.

Cabe observar que a alocação de um ou outro trabalho poderia, também, ser feita em uma ou outra parte; todavia, para efeitos dos critérios anteriormente apresentados, chegou-se a essa distribuição.

Para concluir, vale ressaltar que esta produção faz parte da Coleção “Juventude, Educação e Sociedade”, da Cátedra UNESCO, vinculada ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB). Este livro se apresenta como fruto das diversas parcerias e relações entre as linhas de pesquisa do programa, mormente a de “Educação, Juventude e Sociedade” e a de “Currículo, Ensino e Aprendizagem”, bem como da dinamização da cooperação internacional e nacional, especialmente com a Universidade de Siegen (Alemanha), e com diversas universidades brasileiras, dessa forma, destacando e caracterizando, relativamente, a nossa diversificada realidade geográfica e cultural, em quatro das cinco regiões do Brasil.

Referências

BANAJI, S.; BUCKINGHAM, D. Young People, the internet, and Civic Participation: An Overview of Key Findings from the CivicWeb Project. *International journal of learning and media*, v. 2, n. 1. p. 15-24, 2010. Disponível em: <<http://eprints.lse.ac.uk/29543/>> Acesso em: 30 jun. 2013.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BONILLA, Maria Helena Silveira. A presença da cultura digital no GT Educação e Comunicação da ANPED. *Teias*, v. 13, p. 69-91, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path%5B%5D=1361>> Acesso em: 26 abr. 2013>.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Revoluções tecnológicas e transformações subjetivas. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, DF, v. 18, n. 2, p. 193-202, 2002.

_____. Sociabilidade virtual: separando o joio do trigo. *Psicologia e Sociedade*, UFRGS, v. 17, n. 2, p. 50-57, 2005.

PALFREY, John; GASSER, Urs. *Generation internet. Die Digital Natives Wie sie leben – Was sie denken – Wie sie arbeiten*. München: Hanser, 2008.

SETTON, Maria da Graça J. Juventude, mídias e TIC. In: SPOSITO, Marília Pontes. *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

SOUSA, Carlos Ângelo de Meneses. Novas linguagens e sociabilidades: como uma juventude vê novas tecnologias. *Revista Interações*, Santarém, Portugal, v. 7, n. 17, p. 170-188, jan. 2011. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/452>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

TAPSCOTT, Don. *A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos*. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TURKLE, Sherry. *Alone together*. Nova York: Basic Books, 2011.

Parte I

ENSAIOS SOBRE JUVENTUDES,
TECNOLOGIAS, EDUCAÇÃO
E SOCIEDADE

Capítulo I

JOVENS E AS TECNOLOGIAS: ENTRE A POÉTICA E O CONTROLE TÉCNICO

Benedito Dielcio Moreira

Introdução

O apelo contemporâneo aos jovens é viver no mundo virtual. Mas para Ser e Viver na WEB, antes é preciso Estar. O que significa então para o jovem Estar na WEB e Viver na WEB? O que parece um questionamento simples envolve relação íntima com a máquina, controle de território, atração pelo novo e pela aventura, conquistas de amigos e de curtidas, sensibilidade aflorada, organização em grupos, autonomia e espaços públicos de intimidade e afetos. Viver na WEB requer o exercício de alguns rituais, diferentes do estar na WEB, sobre os quais falaremos mais adiante. O fato é que os jovens descobrem bem cedo que não basta estar na WEB para ser alguém além do grupo *off-line*. Para alcançar a condição de existente virtual e manter-se “vivo”, é preciso tempo, dedicação, capacidade de impressionar e ser impressionado; é preciso tornar-se um sujeito tecnológico.

Para contextualizar a proposta de discussão deste texto, valho-me de uma frase dita por uma jovem sobre a postagem de um vídeo em que ela aparece cantando. Depois de examinar seu perfil no Instagram e no Facebook, voltou-se para dentro de si e, passados alguns segundos, disse em voz alta: “Eu não existo! Ninguém curtiu o meu vídeo”. Palavra dita,

palavra dada; então teclou: eu não existo! Este texto, portanto, traz uma reflexão sobre o consumo midiático e a existência virtual, extraídos da experiência de coordenação de dois projetos de intervenção e pesquisa¹ e da coordenação em Mato Grosso da pesquisa nacional sobre convergência das mídias e consumo midiático.²

Para melhor conduzir esta discussão, que é mais um pensamento em voz alta ou um desejo de compartilhar as incertezas de ver o toque presencial ser substituído pela emoção tátil do toque na tela *Touch Screen* do celular, o presente texto está organizado em três dimensões: tecnológica, social e poética. Antes, porém, de avançar por essas dimensões, destaco que o jovem (e de resto todos nós) circula com desenvoltura nos espaços sob o domínio do vivido, da experiência e do conhecimento. Caminhos desconhecidos, sem referências, são espaços da cautela. É assim no mundo *off-line* e é assim no mundo *on-line*. Enquanto no espaço físico buscam-se indicações de conhecidos, pede-se no caminho referências a desconhecidos ou aciona-se o GPS para alcançar uma área procurada, no espaço virtual tem também indicações de endereços, consultas em fóruns e novos espaços-guias para a ampliação da territorialidade. O que parece se alterar no caminhar virtual é a autoconfiança do internauta e a confiança excessiva no que é encontrado no mundo virtual.

O conceito de territorialidade ganha importância nesta discussão, pois os aparatos de comunicação, todos eles, dos chamados meios de comunicação de massa à internet com suas redes e aplicativos, proporcionam, conforme discute Jacks (2014), a ampliação dos “territórios-rede”. No entendimento da autora, pensar em território unicamente pelo seu viés físico não mais dá conta de assumir os territórios possíveis. Em Cuiabá, por exemplo, jovens moradores de um bairro próximo da área central e oriundos da zona rural, ao tempo em que acessam a rede e ampliam seus territórios relacionais, criam com seus pais galos e galinhas e cultivam plantas da região de origem:

1 *Tocando o futuro e Comunicação e SUS*, desenvolvidos, respectivamente, em comunidades rurais de Cuiabá e do Pantanal de Mato Grosso e em regiões urbanas com população de baixa renda.

2 Pesquisa nacional *Brasil conectado: jovens e consumo midiático em tempo de convergência*, coordenada pela professora Nilda Jacks, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

práticas e imagens do campo acompanham os moradores no universo urbano. Já em pleno Pantanal, jovens estudantes buscam um ponto mais alto para captar o sinal da internet e trazem para o universo pantaneiro as territorialidades conquistadas pelo andar virtual. As imagens de outros mundos misturam-se às danças, à religiosidade e atuam como mediadoras nas relações de pertencimento e de planos futuros.

A ampliação dos territórios virtuais não se dá sem a confiança nos caminhos e sítios da WEB, uma imensidão de espaços abstratos que se oferecem ao internauta. Aprende-se a ter confiança a partir dos cuidados e da atenção recebidos ao longo da vida. “Ela nos permite administrar o que, de outro modo, seria um mundo complexo externamente ameaçador, em que teríamos de lidar com todas as interações, como se elas fossem as primeiras, em que a experiência não valeria de nada [...]” (SILVERSTONE, 2002, p. 219). Para Silverstone, o aprendizado de confiança nos outros remete para a confiança nas coisas e nos mundos abstratos, como o sistema midiático, por exemplo. Em outros termos, ao confiar em uma pessoa ou instituição, ou mesmo em uma informação, aceitamos que a ação decorrente da confiança poderá nos ser “benéfica ou não nos será prejudicial” (GAMBETTA, 2000), o que significa, segundo esse autor, que quanto mais se tem confiança, mais ela se fortalece. O andar dos jovens na internet parece seguir esse pressuposto.

Com isso quero dizer que circular com confiança por mundos virtuais é também ocupar espaços, é estar. No entanto, é a luta e o desejo de existir que marcam a história do ser vivo. A vida no mundo virtual requer aparatos da cultura das mídias (KELLNER, 2001), incluindo o EU como parte do *show*, do espetáculo, (SIBILIA, 2008). Com a imagem multiplicada e onipresente, existir no mundo virtual é um exercício constante de tentativas de comunicação, de interlocução e de correspondência. Trata-se, ao modo de Silverstone (2002), de um jogo de prazeres requeridos, buscados e, muitas vezes, inalcançáveis. Em outros termos, a prática cultural da internet³

3 Conforme pensado por Fichtner (2005), a internet como prática cultural sugere que os adolescentes são os usuários que “mais se ocupam em desenvolver novas formas de percepção e de conhecimento, novas formas de uma imagem de si mesmos e do mundo”.

entre os jovens incorpora a máquina como parte do aparato humano, a sociabilidade enquanto condição básica de existência na rede e a poética como uma nova ordem do sensível, conforme discutiram Martín-Barbero e Germán Rey (2004) e Muniz Sodré (2006).

Tecnologia e sociabilidade

Na WEB, antes de qualquer coisa, é preciso existir; para isso, é preciso ver e ser visto. É só isso e tudo isso: viver requer cuidados. No desenvolvimento do feto humano, o ouvido está praticamente pronto no quarto mês (WULF, 2007). É por ele que os sons, incompreensíveis e ainda indecifráveis, são captados: da circulação sanguínea da mãe às vozes do mundo exterior. Como diz Paulo Freire (2002), primeiro vem o mundo, depois vem a palavra para explicá-lo. Se o ouvido capta e registra sons, é a pele o órgão humano que estabelece uma conexão física com o mundo para além do corpo (MONTAGU, 1988). Por meio da pele, o futuro bebê sente que há algo que o envolve. Ouvidos e pele vão conectando o bebe em formação com um mundo exterior ao próprio corpo e exterior ao ventre da mãe. Os olhos vêm depois e vão ver objetos e ambientes como parte da herança cultural e familiar que ele recebe: quarto azul, se for do sexo masculino; rosa, se for feminino; bola, camisas e cores do time do pai, se o bebê for masculino; ursinhos e bonecas, se o bebê for feminino, por exemplo. Enquanto o cérebro se forma de dentro para fora, a mente do futuro bebê vai se constituído de fora para dentro, isto é, recebendo informações de um mundo conforme as pessoas que o rodeiam interpretam a realidade. A mente “é social” (VYGOTSKY, 2002).

As palavras de André Virél, no texto de Ashley Montagu (1988, p. 29-28), expressam com precisão a ideia de que a pele “é um espelho bifásico, que desempenha uma tripla função”. Como explica Montagu, a parte externa “reflete o mundo da realidade objetiva, assim como o mundo vivo que existe no interior do corpo”. Já a parte interna tanto reflete o mundo exterior como “capta sinais do nosso mundo interior”.

E as duas partes encaminham seus sinais para o sistema nervoso. É pela pele, ensina o autor, que o nosso interior se revela, assim como é por meio dela que absorvemos o meio ambiente onde habitamos. Durante três anos e dezenas de horas de convivência com jovens da zona rural em atividades de filmagens, fotografia e produção de jornais, nada os emocionava mais do que tocar o *mause* ou as teclas e as telas dos aparelhos celulares.⁴ Para cada um, isoladamente com o seu celular, ou em grupos em torno de um só aparelho, o tocar era como se os jovens entrassem na pequena máquina, tal era o distanciamento do mundo físico, bem ao modo do leitor imersivo, pensado por Lucia Santaella (2004). Era o dedo carregado com a intencionalidade dos olhos (SAMSONOW, 2007), tocando objetos e imagens e absorvendo pelo sentido tátil o ambiente tecnológico e simulado.⁵

O mundo virtual aparece como um paraíso, um parque tecnológico no qual se brinca de artista, modelo, cantor, conquistador, viajante; brinca-se de criador de seres humanos. Os jovens se reconstróem no mundo tecnológico. Esse universo, chamado de tecnocêntrico por Marcondes Filho (1994), é o mundo segundo o qual sua existência é uma obra transcendental do próprio homem, agora um ser supremo, criador e criatura, dotada de poderes divinos e com controle absoluto da sua e da existência dos outros.⁶ A máquina não é mais apêndice ou prótese, mas parte visceral do corpo e da mente. De apequenado, limitado a um espaço geográfico e dependente dos humores dos pais, professores, tutores, com porta-vozes falando e pedindo por ele em todas as áreas, agora autônomo e senhor de seus passos, o jovem se confunde com a máquina e tornam-se um só ser tecnológico. Sentados no pátio da escola, corpo e membros ajuntados em torno de uma pequena máquina comandada pelos dedos, como se o corpo estivesse fluindo tela

4 Vale aqui um registro: tanto entre os jovens quanto entre os seus familiares mais velhos, sobretudo nas comunidades rurais, folhear o jornal produzido pelos jovens, tocar as páginas, pareceu a este observador ser muito empolgante: os mais velhos seguravam um exemplar e tocavam partes das páginas, familiares ao redor tentavam também tocar, enquanto os jovens tocavam e explicavam cada conteúdo.

5 Sobre esse tema, ver a discussão de Sodré (2006), em especial o capítulo “O emotivo e o indicial na mídia”.

6 As ideias de um homem tecnológico, único e poderoso, são discutidas por Marcondes Filho (1994, 2009) e Felinto (2005), entre outros.

adentro, o jovem converte-se em um “*transformer*” e brinca. Desmaterializa-se para transformar-se em uma imagem.

Deixar de simplesmente Estar no mundo virtual para assumir a condição de Ser virtual, senhor de seu destino no universo tecnológico, não parece ser uma tarefa simples, algo que o jovem consiga fazer sozinho, sem a ajuda de outros jovens mais esclarecidos. Ali, no mundo virtual, a Zona de Desenvolvimento Proximal pensada por Vygotsky (2002) para explicar o salto de desenvolvimento real de uma criança para o desenvolvimento potencia, ⁷ encontra sua expressão máxima: tudo é sociabilidade e trocas, conhecimento e experiência. Todavia, a desenvoltura digital pode ser parte de uma grande “armação”, para usar um conceito de Heidegger. Ao avançar no pensamento desse filósofo alemão, Francisco Rüdiger (2014, p. 28) discute: “O velho moinho fluvial existia por causa do rio”. Quer dizer, o moinho se ajustava ao ritmo do rio, que lhe emprestava a condição para ele cumprir a sua função. Com o advento das usinas hidrelétricas, estas passam a determinar ao rio a sua existência, “fornecendo-lhe o sentido”. Em outros termos, e trazendo para a experiência humana em sua relação com as máquinas: “O homem não é o sujeito da técnica, mas aquele a quem a essência escondida da técnica interpela de uma forma que tende a ser cada vez menos humana” (RÜDIGER, 2014, p. 29).

O jovem, ao lidar com as mídias, tradicionais e digitais, atua como se tivesse um controle absoluto da máquina e dos mundos que elas proporcionam. Ele sabe para onde vai e o que encontrar, mesmo sem ter, uma única vez, estado lá. Diferentemente do mundo físico, alguém que mesmo tendo conhecimento da Turquia, por exemplo, mas que ainda não esteve lá, ao estar, seu olhar adquire outra dimensão, seus sentidos se armam e se abrem: o que ele vê, contrasta com a sua experiência cotidiana (URRY, 2001). Cada lugar é um lugar diferente, uma nova experiência do olhar. Já no mundo virtual, uma vez dentro dele, sítios e imagens parecem

7 Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um espaço de aprendizado que envolve a criança e as pessoas que a cercam: “Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOSTKY, 2002, p. 112).

ser espaços e entes de um só paraíso, feitos de territórios sem fronteiras. Ao navegar, o olhar é seduzido pelo que encontra, se aprisiona no objeto olhado, mas dele se liberta como condição para continuar a caminhada. No mundo virtual, a experiência do olhar parece mesmo requerer outros modos de compreensão.⁸

Sociabilidade e poética

Os jovens se movimentam no universo tecnológico/midiático com os olhos, as mãos e os ouvidos. No entanto, a predominância do olhar nesse universo indica o tempo de olhar-entender como força magnética para aprisionar o olhar. Zielinski (2006) busca na “arqueologia das mídias” um tempo em que a visão já se apresentava como força arrebatadora do desenvolvimento humano. Escreve esse autor que Della Porta, 50 anos antes de Galileu, “percebeu a possibilidade de que a visão poderia superar grandes distâncias por meio do emprego de lentes especialmente esmeriladas” (ZIELINSKI, 2006, p. 113). O que Della Porta procurava não eram próteses para olhos cansados ou doentes, mas permitir aos olhos o alcance do invisível, tornado possível cerca de 400 anos depois com a invenção da câmera fotográfica e, mais tarde, com o cinema, a televisão e o computador. Para Della Porta, através do vidro pode-se “ver” mais do que “imaginar” (*apud* ZIELINSKI, 2006, p. 113), pensamento também cultivado por Derrick de Kerckhove (2009), ao sustentarem que as imagens na televisão vêm prontas, de fora do indivíduo, deixando o espectador, caso ele não divague, sem condições de criar as suas próprias imagens.

A busca do invisível pensada por Della Porta tornou tocável o então inalcançável pelos olhos. A ideia de tocar com o olhar ganha dimensão no desenvolvimento do cinema e da TV e alcança seu polo mais extremo com o surgimento do *smartphone*, em que tudo é completamente tocável. Sonsonow (2007) apresenta a mão como um guia do pensamento, de algo que antes

8 Pierre Babin e Marie-France Kouloumdijan, em “Os novos modos de compreender”, já discutiam, no final da década de 1980, a compreensão depois do audiovisual e dos computadores.

foi intencionado. Assim, o olhar para Sonsonow é a intencionalidade superaquecida, o “dedo imaginário” de Arnheim (2002), uma flecha, para usar a metáfora de Sonsonow, disparada por meio dos dedos nas teclas e nas telas *touches* do aparelho celular. Dedos no *mouse*, no controle remoto, nas teclas do celular conduzem o olhar e fazem do jovem um caminhante pelas infovias midiáticas. Com dedos (tatilidade), olhos e ouvidos armados, o jovem inicia sua caminhada midiática e virtual ao modo de um *flâneur*.

Para o *Grand Dictionnaire Universel*, de Pierre Larousse, V. VIII, de 1872, destaca Benjamin (2006, p. 497), o verbete *flâneur* se refere a alguém que está com olhos e ouvidos abertos, atento, que quer se apropriar do diferente, não daquilo que a multidão deseja ver. Os jovens entram nas redes, fixam os olhos em uma imagem, os ouvidos em um conjunto de sons, divertem-se com o que veem, postam uma *selfie*, entregam-se a um *clip* musical e esperam ser olhados. Como na “dialética da *flânerie*” (BENJAMIN, 2006 e 1991), estar nas ruas, ou na WEB, é ver de soslaio, encarar e ser olhado. Só não precisa na WEB dissimular o olhar; pode-se simplesmente fazer desaparecer o olhado. Se o *flâneur* de Benjamin, refém de um mundo tecnológico que se agigantava, percorria um passado que se esvaia, o *flâneur* midiático assume-se como ser tecnológico, assanha-se para o futuro e traz para si a máquina como condição de existência.

No universo midiático, as pernas foram substituídas pelos dedos, mais ágeis, mas igualmente dependentes do olhar. Aquela “embriaguez anamnésica” do *flâneur* (BENJAMIN, 2006, p. 462), que se nutria do que os olhos captavam, também se alimentava “do simples saber, de dados inertes, como de algo experienciado e vivido”. Agora, completamente embriagado pela “essência da técnica”, o *flâneur* midiático “se nutre” do simulado, de uma imagem como que corporificada, efêmera, como toda presença: com novo atributo estético, parece dispensar a interpretação (GUMBRECHT, 2010).

O quarto de dormir do jovem e do adolescente, não muito tempo atrás, era também o quarto das mídias. Ali, dependendo do poder de compra da família, ele tinha câmara fotográfica, filmadora, televisão, computador, rádio, toca-disco, toca-CD ou aparelho de som três em um. Era o espaço

dos sonhos e o refúgio da intimidade, compartilhável com alguns poucos amigos. Agora o quarto das mídias foi substituído por um dispositivo móvel que contém todas as mídias possíveis, do qual fez dele também seu quarto e seu espaço de intimidade: leva-o a todo lugar e dele não se desgruda na escola, no restaurante, na fila do cinema e até enquanto está assistindo à TV, ouvindo rádio ou junto ao computador. O jovem e o adolescente lidam com muitas mídias ao mesmo tempo.

O aparelho celular tornou-se para os jovens e adolescentes um único aposento, assim como a cidade era para o *flâneur* ao mesmo tempo um aposento e uma “paisagem sem limiares” (BENJAMIN, 2006, p. 466). Vasta, inalcançável em sua plenitude, pois sempre outra, sempre nova, a cidade era o espaço da *flânerie*. Hoje, além de ver o novo se descortinando em programas, filmes, música, fotos, hipertextos, o jovem *flâneur* midiático também se vê nas *selfies*, nas conversas via Skype, no FaceTime; faz dele a imagem do outro, reedita filmes, se apropria dos personagens e obriga as grandes corporações de entretenimento capitalistas a aceitarem a recriação de suas histórias (JENKIS, 2008).

Escreve Benjamin (1991, p. 34): “A *flânerie* dificilmente poderia ter-se desenvolvido em toda a plenitude sem as galerias”. Se as ruas de Paris eram o *habitat* das multidões, estas agora estão também nas infovias. Mídias digitais, principalmente, podem ser pensadas como a morada de coletivos jovens. “O coletivo é um ser eternamente inquieto, eternamente agitado, que vivencia, experimenta, conhece e inventa tanta coisa entre as fachadas dos prédios quanto os indivíduos no abrigo de suas quatro paredes” (BENJAMIN, 2006, p. 468). Já o jovem midiático, ao tempo em que quer o novo, o inusitado, não renuncia ao que a multidão deseja ver. Ao contrário, busca-o, se apropria e o torna objeto de sua fecundidade. Reside aqui um dos desafios às tentativas de compreensão.

Para Benjamin (2006, p. 497), a “*flânerie* se baseia, entre outras coisas, no pressuposto de que o fruto do ócio é mais precioso que o trabalho”. Nenhuma imagem representa tão bem essa flaneirice do que jovens esparramados nos pátios dos colégios, nos sofás de suas casas, nas calçadas das ruas e nos bancos das praças, totalmente entregues às suas andanças

virtuais. O mesmo Pierre Lorange do *Grand Dictionnaire Universel* escreve: “Os homens de gênio, em sua maioria, foram grandes *flâneurs*; mas *flâneurs* laboriosos e fecundos. Muitas vezes, é na hora em que o artista e o poeta parecem menos ocupados com sua obra que eles estão mais profundamente imersos nela” (BENJAMIN, 2006, p. 497). Enquanto, às vezes, pais e professores veem no jovem esparramado no mundo virtual um alienado, por certo é aí, no ócio, que ele está se formando adulto.

Benjamin (1975, p. 32) busca em Fournel as diferenças entre o *flâneur* e o *babaud*. Enquanto o *flâneur* é o senhor de si, o *babaud* é só um curioso, sem rosto, sem corpo, encantado com que vê: “já não é mais um ser humano; é público, é multidão”. Quem apenas está na rede, como um curioso, pode ser uma presa do prazer fácil, é só mais um a engordar o cronômetro de cliques e curtidas das celebridades. Já o *flâneur* também cede aos caprichos do prazer fácil, mas não se torna por isso refém: extrai o que lhe parece conveniente para forjar-se também celebridade. Estabelecer uma relação do pensamento de Walter Benjamin com as novas tecnologias, assim como também fez Machado (1994), pode ser possível, admite Bolle (1997), embora com a ressalva de que a questão tecnológica e o ser humano não se coadunam: “ele que observou uma profunda discrepância entre progresso tecnológico e qualidade de vida social, almejou uma síntese utópica entre ambos” (BOLLE, 1997).

De fato, a síntese da tecnologia com a qualidade de vida ainda não aconteceu. Os jovens das áreas rurais, por exemplo, com uma desenvoltura extraordinária para lidar com as limitações de conexão e de máquinas, mexem os dedos nervosos nas telas e nas teclas com a mesma destreza do jovem urbano. Seja em áreas urbanas ou rurais, o que muda nessa prática cultural é o que cada um consegue fazer com o que tem às mãos. Muitos jovens urbanos e rurais, embora exímios internautas, não conseguem elaborar um texto redacional de dez linhas em menos de dez minutos e sem a ajuda de monitores. Enquanto alguns navegam em sítios estrangeiros, dialogam em outros idiomas, outros engrossam o coro de aplausos dos *babauds*. As diferenças sociais e econômicas que separam em grupos as pessoas no mundo físico também se mostram no mundo virtual. A diferença visceral

é que no mundo físico o jovem, pobre ou rico, letrado ou analfabeto, não tem voz, pois o que se dá ocorre à sua revelia. Já na WEB, ao contrário, se ele superar o *status* de um *badaud* e ousar habitar o espaço virtual, por certo aprenderá a ser um *flâneur*.

O caminhar pelo universo midiático tanto pode se converter em passos de beatos em um templo habitado por deuses ancestrais, conforme discutido por Erick Felinto (2005), como em descobertas de diferenças, como essa apresentada por Margaret Mead (1971, p. 21) cinquenta anos atrás: “En el mismo momento en que un nativo de Nueva Guinea contempla una pila de ñames y la define como ‘un montón’, porque no sabe contar, los equipos de Cabo Kennedy calculan el segundo exacto en que una misión Apolo debe cambiar su rumbo para colocarse en órbita alrededor de la luna”. Em outros termos, estar/ser no mundo midiático pode não ser apenas submissão ou alienação. Os movimentos dos jovens nas redes sociais que resultaram em protestos e passeatas em 2013 e 2014 podem não revelar o que eles realmente querem, mas por certo revelam o que não querem.

Estar na WEB como condição para ser alguém com vida virtual pode significar uma virada de consciência. Na WEB, o jovem torna-se adulto e volta a ser criança com uma velocidade extraordinária. Tanto não é adulto nem criança quanto pode ser os dois. Por isso a WEB é a sua “passagem”, seu campo da *flânerie*, por onde toca o futuro e retorna à infância. Essa dupla mobilidade, exterior e interior, entre mídias e intramídias, entre a infância e o mundo adulto, requer habilidades e velocidade. A prática do *zapping* televisivo ensinou jovens e crianças a atender à curiosidade, a buscar o novo e a se livrar de programas indesejáveis. O aprendizado de caminhar no mundo midiático por meio do controle remoto logo foi empregado e aprimorado na WEB.

Ainda com mais velocidade na WEB, o jovem tornou-se irrequieto, impaciente com as soluções tecnológicas mal resolvidas: imagens desfocadas, sítios sem navegabilidade, sistema fotográfico de baixa qualidade ou qualquer tipo de dificuldade que não permita respostas rápidas e curtas. Essa é, sem dúvida, uma qualidade que o *flâneur* midiático não herdou de seu homólogo benjaminiano. Talvez resida aí o grande dilema que afeta todos nós, pais,

estudiosos e professores: o conhecimento exige tempo para reflexão, crítica e aprofundamento, enquanto a navegação na WEB é rápida, nervosa, versátil, centrada no que se vê, inclusive em textos curtos. O internauta quer respostas rápidas, e isso pode levar o jovem a não “aprofundar a significação dos resultados obtidos, a acumular mais quantidade do que qualidade de informação, que não chega a transformar-se em conhecimento efetivo” (MORAN, 2000, p. 21).

A WEB seguramente parece ser um lugar para onde se deve primeiramente olhar. É como uma cidade para Canevacci (2004, p. 43), “um lugar do olhar” e ser olhado. Assim como as cidades, a WEB se alimenta do olhar, de olhares desejantes e desejados. Mas, para tanto, é preciso estar lá e navegar para onde as imagens levarem. Viver na WEB requer, além desses, outros atributos. Para manter e alimentar as páginas das redes ou mesmo as de um *site*, é preciso viver para isso. Jovens urbanos e até rurais com intensa presença no Facebook, Instagram ou Wine precisam para existir de curtidas e seguidores, o que não ocorre sem alimentação contínua. Todavia, seja como curioso ou produtor contínuo de conteúdo, o jovem internauta faz da WEB sua “passagem” e sua principal fonte de informação sobre o mundo.

Ouvir música e ver a música são partes do ritual de convivencialidade entre os jovens rurais, que se reúnem em duplas ou em pequenos grupos para juntos acompanharem a *performance* de um cantor. Esse modo de assistir a um *clip* musical é tanto por conta das dificuldades de acesso em suas comunidades e da qualidade do aparelho quanto do desejo mesmo de compartilhar com amigos o que foi encontrado na rede, uma vez que, moradores de comunidades distantes uma das outras, o momento na escola é o tempo de convivência e de trocas presenciais, já que os encontros virtuais estão limitados pelas dificuldades de acesso.

De fato, “o prazer do olhar” é uma característica do *flâneur*, diz Benjamin (1975, p. 8). Mas apenas olhar sem ouvir parece não fazer muito sentido na WEB, assim como no mundo físico. Benjamin (1991, p. 36) encontra em Simmel a seguinte afirmação: “quem vê sem ouvir fica muito mais inquieto do que quem ouve sem ver”. Mais do que a imagem, o som contagia, penetra por todo o corpo (MENEZES; CARDOSO, 2012) e

leva o grupo de jovens espectadores/ouvintes a recriar no pátio da escola os movimentos de corpo dos artistas, ao modo de sua comunidade, de seus costumes, não como mera imitação, e sim, segundo o pensamento de Gebauer e Wulf (2004, p. 49), como um comportamento mimético que reinterpreta o que já foi interpretado e “gerado simbolicamente”.

Como discuti em outro momento (MOREIRA, 2008), o jovem *flâneur* midiático pode parecer indolente, passivo e, às vezes, até abobado com o que ele encontra na WEB, mas não devemos nos esquecer que, existindo ou estando no mundo virtual, ele é um habitante do caminho, transita de um lado para outro, mantém moradas virtuais em vários espaços e neles se mostra conforme as tecnologias dos aplicativos, das redes e de sua capacidade de transitar. O que ocorre é que, como um *voyeur*, o jovem olha e se entrega ao objeto olhado. Porém aquilo que observamos externamente, de longe, pode não ser o que parece. A imagem simbolicamente engendrada não se impõe ao jovem *flâneur* a ponto de destituí-lo de sua soberania. Seu olhar atua sobre o objeto olhado, intervém, se diverte e, quando não há mais nada para ver e ouvir, ele desliza o dedo pela tela *touch*, aciona o *mouse* ou aperta com convicção as teclas do controle remoto.

Apesar do caminhar autônomo e próximo de um “*superciber*”, para emprestar um termo de Marcondes Filho (2009), o jovem, principalmente, tem dificuldades para escapar do que Gauthier (1993) chamou de um tipo de conspiração entre a imagem e o seu “dado significativo”, ou seja, a imagem não é o acontecimento, mas torna-se mais importante do que o acontecimento em si. Quando discutíamos em uma das escolas rurais qual a imagem mais impactante observada nas mídias, aquela que ele tem sempre primeiro na lembrança, a imagem do avião chocando-se com uma das torres no 11 de setembro em Nova York foi quase unanimidade e, de certo modo, até surpreendente, pois, quando o fato aconteceu, os jovens tinham entre dois e três anos de idade, no máximo. O dado significativo, no entanto, não era a ação terrorista, a morte de dezenas de pessoas inocentes, acontecimentos que poucos sabiam explicar, mas o incomum choque do avião com o prédio. E os que souberam explicar disseram que aprenderam primeiro na escola e nas conversas com os pais, depois foram buscar nas

mídias mais informações. Ao que parece, para aprender com autonomia no mundo virtual, é preciso viver *on-line* e também receber estímulos do mundo *off-line*.

Considerações finais

O interstício entre o controle técnico e a poética parece ser um “espaço” em que se deve também pensar sobre os jovens e as tecnologias. É nesse ponto que reside a escolha, objetiva ou subjetiva, de continuar caminhando. E por que nesse ponto? Porque é nele que o jovem se rearma de argumentos ou de sonhos. Nesse ponto, a “armação” parece desarmar o que a Renascença armou e, com isso, o homem volta-se para os seus deuses, travestidos agora de circuitos eletrônicos, telas *touches*, internet, 3D e outros dispositivos tecnológicos. É um “espaço” ínfimo, invisível, localizado, por exemplo, entre fazer uma *selfie* e postar uma *selfie*, entre o sentir-se só por não ter um vídeo curtido e na materialização da solidão tornada pública na frase “eu não existo”. Neste ponto está uma espécie de “umbral”, por onde os sonhos podem ser aguçados, remexidos, orquestrados; por onde a imaginação se liberta da imagem dada e da história contada e o conduz para mundos ainda inexplorados.

É por esse “umbral” que as histórias são construídas e reinventadas. É nesse ponto de intersecção que se encontram as histórias contadas pelas mídias e as histórias que marcam a existência de um ser. Pode ser onde se realiza o jogo da “dialética do exterior e do interior” (BACHELARD, 2008, p. 215). Do exterior, as mídias oferecem representações de mundos, “personagens – a mulher forte, o adolescente perdido de amor, o doente de aids, a criança maltratada – e situações – divórcio, conflitos por causa de dinheiro, morte, com os quais as audiências podem se relacionar e se relacionam”, segundo Silverstone (2002, p. 82). Para esse autor (2002, p. 84), é preciso tanto compreender a capacidade das mídias em “moldar significado, propiciar prazeres e criar comunidades”, quanto “as realidades

da produção de significados e os prazeres reivindicados e sustentados”, com a ressalva das diferenças que marcam a sociedade.

Para avançar no interior do universo mediático, é preciso promover a suspensão da descrença, confiar, “entrar no território mal e mal delimitado do ‘como se.’” (SILVERSTONE, 2002, p. 93). E o jovem faz isso com naturalidade, como se as mídias e seus conteúdos fossem pura poesia. Nesse sentido, a imagem aparece como uma força atratora,⁹ e o hipertexto trafegado como a costura de uma área, a demarcação de um território de prazeres e conhecimento como composição de um espaço poético virtual. “A imaginação é a faculdade mais natural que existe” (BACHELARD, 2008, p. 228).

Em a *Poética do espaço*, Bachelard mostra que entre o interior e o exterior há um fluxo constante do ser, que se modifica conforme ele cruza com o mundo. Os jovens nas redes expressam suas intimidades, trazem para o exterior a vastidão da imaginação. Quando vive na rede, o jovem publica geralmente algo da imensidão de seu interior, à espera de algum reconhecimento exterior. Estamos acostumados a ouvir sobre isso quando se trata de um poeta, escritor, pintor ou mesmo fotógrafo, seres capazes de expor em forma de arte suas sensibilidades. Quando a jovem escreveu “eu não existo”, mais do que um vídeo para ser curtido, o que ela reivindicava era atenção aos seus sonhos, à sua infância ainda inacabada, à sua insistência em cantar e em olhar outros cantores, famosos ou iniciantes.

Os usos das tecnologias de informação e comunicação reivindicam outros modos de ver os jovens e suas pequenas máquinas, não apenas os de submissão, de vício ou fuga da realidade, normalmente empregados quando estamos indefesos diante de uma ameaça incompreensível. Um modo de olhar para o aparelho celular e ver ali os poemas que deixávamos escondidos no quarto, as frases ora ousadas ora indecifráveis dos diários, as folhas e folhas de desenhos não terminados e, talvez, intermináveis. A questão do pertencimento, da conquista da autonomia e afastamento dos

9 Expressão utilizada por Marcondes Filho (2009, p. 22) ao discutir os “atratores estranhos” como “um paradigma privilegiado para as ciências humanas [...]”. Para ele, “imprevisibilidade, acaso e indeterminação” marcam as características dos atratores.

pais para se tornar adulto parece acompanhar o jovem em suas andanças nas redes: “mostro o que sou, o que vejo em mim, como quero que me veja”, disse um dos jovens. É, talvez, como ele espera a nossa parceria, a nossa compreensão e euforia, é onde repousa a sua imaginação e o seu sonhar.

Com isso podemos questionar: por que não avançar nessa direção e aventar a hipótese de que um *post* pode ser a síntese da imensidão de um interior vazada nas cores, tons e formas de uma imagem, em palavras e versos, em busca de um amigo, parceiro ou cúmplice? Quantas vezes nossos singelos versos de infância, guardados a sete chaves, foram parar em mãos nem sempre estranhas e foram ridicularizados, tratados com desdém? Seria maravilhoso se um pai ou educador pudesse compartilhar o sonho de um filho ou aluno; que estes pudessem ser alcançados em seus devaneios; que os interiores pudessem também dialeticamente invadir e se confundir a ponto de não mais saber de qual interior estamos falando. Talvez o que o jovem espere ao se mostrar, antes de uma crítica ou repreensão, seja simplesmente encantamento, sublimação. É só para ver, a conversa vem depois.

Podemos, provocativamente, pensar que na WEB o jovem traz para fora o que é de dentro, quer dizer, torna visível o que não é mostrável. Em sendo assim, não é possível esse tipo de troca ocorrer se o leitor for do tipo “movente” (SANTAELLA, 2004), aquele da comunicação de massa, que lê em qualquer lugar, pois não há interlocução. Mesmo com o leitor “contemplativo”, ao usar a sua imaginação para reconstruir as imagens narradas, seu diálogo se dá prioritariamente com o texto, sem a interlocução atualizada pelo autor. Para os que rondam o mundo imersível em busca das caminhadas de seus filhos, devem fazê-lo despojados de preconceito, de medos. Assim como não dá para existir nas redes sem ser imersivo, não dá para tatear ou mesmo apreciar o que está na rede sem também imergir-se. Olhar o interior das redes do lado de fora é como olhar as profundezas do oceano com o corpo fora da água: pode ser belo, contemplativo, mas reivindica puro perigo, escuridão e amedrontamento. Com medo, tornamo-nos agressivos em palavras, em regras e normas, distanciando-nos, assim, cada vez mais, de um modelo relacional posto no universo tecnológico para aproximar.

Muito do que está posto na WEB está para o olhar, e por certo vai ser visto, e isso pode bastar. Todavia, há também sempre uma contrapalavra que se articula e se mostra, sobretudo, quando o jovem comenta o que viu, seja no próprio mundo *on-line* ou no *off-line*. A contrapalavra, segundo Bakhtin (2004, p. 132), é a oposição “à palavra do locutor”, é o nascimento da compreensão. “A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão”. No ato de compreensão se realizam operações de avaliação, escolhas. Essas palavras, sons ou imagens nascem nos diálogos por meio de todos os tipos de linguagem. Porém, destaca Geraldi (2002), o empreendimento de compreensão depende da “singularidade de cada sujeito”. Enfim, os jovens das comunidades visitadas nos ensinaram que espaços virtuais são territórios de pertencimento, de intimidade, de tecnologia e de poética. Eles nos ensinaram pelo afeto e respeito à nossa presença, pelas saudades que juntos compartilhamos, que, fora ou dentro da WEB, o melhor é “estar dentro de um abraço”. Enquanto a tecnologia parece desumanizar, a poética reencanta, humaniza e reacende a esperança no novo, que não cessa de se renovar e se reinventar.

Referências

ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora: nova versão*. Tradução de Ivone Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

BABIN, Pierre; KOULOUMDIJAN, Marie-France. *Os novos modos de compreender*. Tradução de Maria Cecília Oliveira Marques. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. 2. ed. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

BENJAMIN, Walter. *A modernidade e os modernos*. Tradução de Heindrun Krieger Mandes da Silva, Arlete de Brito e Tania Jatobá. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

_____. Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. Tradução de José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. *Obras escolhidas*. V. III. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. *Passagens*. Organização: Willi Bolle. Tradução de Irene Aron, do alemão, e Cleonice Paes Barreto Mourão, do francês. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

BOLLE, Willi. A metrópole como *medium* de reflexão. *Revista Semear*, n. 3, 1997. Disponível em: <www.lettas.puc-rio.br/catedra/revista/3sem_13.html>.

CANEVACCI, Massimo. *A cidade polifônica: ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana*. 2. ed. São Paulo: Studio Nobel, 2004.

FELINTO, Erick. *A religião das máquinas: ensaio sobre o imaginário da cibercultura*. Porto Alegre, RS: Sulina, 2005.

FICHTNER, Bernd. *A internet como prática cultural dos adolescentes: aspectos, problemas e resultados de uma pesquisa brasileiro-alemã*. Disponível em: <http://www.bildung.unisiegen.de/mitarbeiter/fichtner/dokumente/portugiesisch/a_internet_como_pratica_cultural_dos_adolescents.pdf>.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 43. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GAUTHIER, Alain. *L'Impact de l'image*. Paris: Editions L'Harmattan. Chapitres: Introduction, 2^{ème} et 6^{ème} (Parte III), 1993. Apostila traduzida por Maria Helena Antunes.

GAMBETTA, Diego. Can we trust? In: GAMBETTA, Diego (Ed.). *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations*. Chapter 13. Oxford: University of Oxford, Department of Sociology, 2000. p. 213-237. Disponível em: <<http://www.sociology.ox.ac.uk/papers/gambetta213-237.pdf>>.

GEBAUER, Günter; WULF, Christoph. *Mimese na cultura: agir social, rituais e jogos, produções estéticas*. São Paulo: Annablume, 2004

GERALDI, João Wanderley. Leitura: uma oferta de contrapalavras. *Educar em Revista*, v. 20. Curitiba: Ed. da UFPR, p. 77-85. Disponível em: <<http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/2099/175>>.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir*. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2010.

JACKS, Nilda. Territorialidade: um conceito fértil para o terreno da comunicação. In: MOREIRA, Benedito Dielcio (Org.). *Interfaces sociais e textualidades midiáticas*. Cuiabá-MT: Ed. UFMT, 2014.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2008.

KELLNER, Douglas. *A cultura de mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Bauru-SP: Edusc, 2001.

KERCKHOVE, Derrick de. *A pele da cultura*. São Paulo: Annablume, 2009.

MACHADO, Arlindo. *A arte do vídeo*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARCONDES FILHO, Ciro. *Superciber – a civilização místico-tecnológica do século 21: sobrevivência e ações estratégicas*. São Paulo: Paulus, 2009.

MARCONDES FILHO, Ciro. *Sociedade tecnológica*. São Paulo: Scipione, 1994.

MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, Germán. *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. Tradução de Jacob Gorender. 2ª Ed. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2004.

MEAD, Margaret. *Cultura y compromiso*. Estudio sobre la ruptura generacional. 2. ed. Buenos Aires: Granica Editor, 1971.

MENEZES, José Eugênio de O.; CARDOSO, Marcelo (Orgs.). *Comunicação e cultura do ouvir*. São Paulo: Plêiade, 2012.

MONTAGU, Ashley. *Tocar: o significado humano da pele*. São Paulo: Summus, 1988.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: _____; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.). *Novas tecnologia e mediação pedagógica*. Campinas-SP: Papirus, 2000.

MOREIRA, Benedito Dielcio. *Die Augen des Voyeurs und die Finger des Flâneurs: Brasilianische Jugendliche und ihre Rekonstruktionen der Realität durch Medien*. Siegen: Universität Siegen, 2008. Disponível em: <<http://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2008/375/index.html>>.

RÜDIGER, Francisco. *Martin Heidegger e a questão da técnica: prospectos acerca do futuro do homem*. 2. ed. Porto Alegre, RS: Sulinas, 2014.

SAMSONOW, Elisabeth von. Os sentidos armados. A razão e seus instrumentos na Renascença. Tradução de: Martinho Junior. *GHREBL – Revista de Comunicação, Cultura e Teoria da Mídia*, São Paulo: PUC de São Paulo, n. 9, mar. 2007. Disponível em: <<http://revista.cisc.org.br/ghrebh9/artigo.php?dir=artigos&cid=SamsonowPort>>.

- SANTAELLA, Lucia. *Corpo e comunicação*. São Paulo: Paulus, 2004.
- SIBILIA, Paula. *O Show do Eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- SILVERSTONE, Roger. *Por que estudar a mídia?* São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- SODRÉ, Muniz. *As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.
- URRY, John. *O olhar do turista: lazer e viagens nas sociedades contemporâneas*. São Paulo: Studio Nobel, 2001.
- VYGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- WULF, Christoph. O ouvido. *GHREBL – Revista de Comunicação, Cultura e Teoria da Mídia*, São Paulo: PUC de São Paulo, n. 9, mar. 2007. Disponível em: <<http://revista.cisc.org.br/ghrebh9/artigo.php?dir=artigos&id=WulfPort>>.
- ZIELINSKI, Siegfried. *Arqueologia da mídia: em busca do tempo remoto das técnicas do ver e do ouvir*. Tradução de Carlos D. Szlak. São Paulo: Annablume, 2006.

Capítulo II

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) COMO PRÁTICA CULTURAL DE ADOLESCENTES E JOVENS: UMA PERSPECTIVA FILOSÓFICA E EPISTEMOLÓGICA

Bernd Fichtner*

Consideramos como “tecnologias de informação e comunicação” (TIC) as seguintes mídias: televisão e suas variantes (videocassete, DVD, antena aberta, por assinatura), jogos de vídeo (videogames) e de computador, máquinas fotográficas e filmadoras de vídeo, Ipod, MP3, telefones celulares e redes telemáticas. A base fundamental dessas tecnologias é a internet.

Uma pesquisa nacional e atual na Alemanha (JIM-STUDIE, 2013) mostra que 96% de adolescentes e jovens entre 12 até 19 anos de idade têm celular, 72 % têm *smartphone* com acesso à internet, com máquina fotográfica e filmadora; mais importante são os *messenger-apps* como “*community-apps*”. Esse tipo de celular é considerado um instrumento pessoal com o efeito em que as fronteiras entre escola, vida cotidiana e tempo livre/entretenimento passo a passo desaparecem.

No discurso acadêmico, sobretudo na ciência da pedagogia, discute-se em diferentes níveis as chances e os riscos dessa prática de adolescentes e jovens. Os meios digitais tornaram-se indispensáveis em nossa vida diária.

* Agradeço ao professor doutor Erineu Foerste suas propostas, críticas e correções.

Adolescentes e jovens usam no seu tempo livre *computer-games*, buscam informações na internet, criam redes e comunicam-se via celular com seus amigos. Mesmo na escola e no local de trabalho, os meios digitais são agora parte da vida cotidiana. Eles oferecem uma variedade de oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem para adolescentes e jovens, que hoje são necessários para levar a cabo muitas situações na vida cotidiana e no trabalho. Na participação ativa em nossa sociedade de mídia, os adolescentes e os jovens aprendem uma técnica de cultura que é necessária para lidar com muitas situações na vida cotidiana e na profissão hoje.

Além das oportunidades, também existem muitos perigos, como o vício de internet, *cyber-bullying*, abuso de dados ou agressão sexual. Para que os jovens aprendam um manuseio seguro de mídias digitais, é necessário que eles lutem com os perigos. É importante que os jovens sejam capazes de avaliar criticamente os conteúdos, reconhecer perigos possíveis e proteger-se deles. Esse discurso tem certa arrogância: nós adultos, sobretudo os educadores, já sabemos o que é ruim e o que é bom nessa prática de adolescentes e jovens. Raramente se encontra uma posição que queira descrever, compreender o radical novo nas práticas de adolescentes e jovens com as TIC.

Gostaria de colocar como enfoque principal neste texto as perguntas: o que realmente é o novo nessa prática? Como e com que metodologia elaborar respostas para essas perguntas? O termo “metodologia” inclui para mim uma coleção de teorias, conceitos e ideias. Metodologia é mais que um simples conjunto de métodos; refere-se às bases e aos pressupostos filosóficos que fundamentam um estudo particular. Este artigo é um estudo teórico como estudo empírico na perspectiva de Y. Engeström (1999).

Em um tradicional e convencional modo de ver, ou existe uma estrutura teórica em uma indutiva generalização de conhecidos fatos empíricos ou considerações puramente especulativas e teóricas. A meu ver, é pesquisa teórica em sua forma amadurecida a combinação de ambas. O material empírico deste artigo são estudos sobre o uso prático das novas tecnologias de informação e comunicação por parte de adolescentes e jovens – por outro lado, é um material histórico sobre o surgimento da escrita alfabética e da imprensa numa perspectiva teórica e filosófica.

A seguir, são apresentadas perspectivas de uma metodologia epistemológica e filosófica. Gostaria de concretizar esta metodologia em quatro passos:

1. Como se pode compreender a relação entre sociedade moderna e vida cotidiana?
2. Qual é a lógica de um processo de “apropriação social” de uma nova tecnologia?
3. Como se pode entender o uso das TIC por adolescentes e jovens como prática cultural?
4. Por que essa prática cultural pode ser compreendida como reconquista e desenvolvimento do social?

A sociedade contemporânea e a vida cotidiana

Tentamos pensar e compreender a nossa sociedade usando antinomias ou polos complementares: Nunca na história da humanidade existiu uma mudança tão dramática das formas de vida social correspondendo a uma standardização e esquematização. E ao mesmo tempo essa vida social aparece como uma variedade de liberdade e de possibilidades humanas – mas tudo é, de fato, uma ilusão. Estamos imersos num *“feeling”* que nos diz que esta forma de nossa sociedade perdurará eternamente. Mas a razão nos alerta que isso será a alternativa mais improvável de todas as possibilidades existentes. É mais fácil para nós imaginarmos o colapso do planeta e da natureza do que uma sociedade além do sistema capitalista ou a quebra desse sistema.

O que anteriormente era considerado “sociedade” ou “coerência social” como rede de relações e dependências entre os indivíduos passo a passo dissolve-se, e a “coerência social” e a “sociedade” tornam-se “mercado”. As teorias do pós-modernismo veem nessa dissolução e desintegração nada mais do que uma chance para um desenvolvimento da capacidade de jogar com a particularidade individual, uma chance que pode dar liberdade estética aos indivíduos. Essas teorias não levam em conta as agudas

contradições entre a individualização dos processos de vida e a esquematização e a homogeneização. Encontramos uma separação brutal entre a socialização da razão no nível de produção técnica, científica e econômica, por um lado, e privatização das emoções, dos afetos, dos sentidos e da fantasia, por outro. Emoções e afetos têm cada vez mais um caráter privado e tornam-se, assim, cada vez mais cegos.

Em resumo: na lógica da globalização, realizam-se, atualmente, tanto processos de homogeneização da sociedade como de desintegração e destruição do social. Resta sempre a pergunta: o que significam esses processos para compreender as práticas de adolescentes e jovens quando usam uma ou outra forma das TIC?

Obviamente a sociedade moderna é determinada por uma lógica inerente às manias: a mania de comprar, a mania de jogar, a mania do sexo, a mania de ganhar, a mania de enganar, a mania de esconder, a mania de mentir, a mania de representar. O que é aqui normal – o que não é normal?

A normalidade, na moderna sociedade de consumo é um padrão que aparece vinculado a um círculo sem fim de produção e satisfação artificiais de desejos artificiais. O desejo de consumir faz parte de uma lógica induzida de competição, comparabilidade e insatisfação que motiva a comprar novamente e sempre. A publicidade e a propaganda estabelecem uma pressão, uma violação, que corresponde à lógica da mania. Aqui encontramos um dos principais enfoques da nossa sociedade: problemas sociais. Problemas sociais são tematizados como comportamento desviante, patológico ou criminoso. São tidos como exceção, como desafios a serem superados principalmente pelo esforço educacional e legal. A tendência atual de *punitividade* na sociedade contemporânea parece ser uma solução.

O conceito de *punitividade* que B. Dollinger, professor de Pedagogia Social na Universidade Siegen, aborda, desenvolveu-se no discurso político e social dos últimos anos, tornando-se um conceito-chave na criminologia. Sua melhor definição é um “prazer de punir”. Esse termo define uma característica da sociedade atual, que lida com grupos socialmente desfavorecidos.

No debate sobre uma *punitividade* generalizada é importante notar que as tendências punitivas fazem distinção entre situações institucionais e

profissionais, diferenciando juridicamente criminosos individuais de grupos delitivos, bem como especificidades regionais e culturais. A *punitividade* é orientada por decisões políticas e percepções culturais que são determinadas a grupos específicos (DOLLINGER; SCHMIDT-SEMISCH, 2010, p. 17 e 39).

Dollinger (2011, p. 39-40) explica detalhadamente três tipos:

- *punitividade* institucional,
- *punitividade* expressiva-política e
- *punitividade*, mass-medial-cultural.

Essa perspectiva de *punitividade* é obviamente uma resposta à tendência de “desintegração social” na nossa sociedade. Os mecanismos básicos de uma sociedade altamente industrializada e capitalizada caminham lado a lado com processos ambivalentes de individualização e expressam-se no aumento da desintegração dos processos sociais, profissionais e políticos. Segundo Heitmeyer (1994, p. 46), os processos de desintegração são:

- processos de dissolução da participação ativa nas instituições sociais (dimensão institucional);
- processos de dissolução de relacionamentos com outras pessoas ou circunstâncias da vida (dimensão pessoal);
- processos de dissolução de entendimento sobre os valores e as normas comuns (dimensão socioemocional).

Partindo disso, como se pode entender a complexidade das diferentes formas no uso das TIC por adolescentes e jovens? O conceito de “apropriação social” ajuda a elaborar uma resposta.

A lógica da “apropriação social” de uma nova tecnologia

“Apropriação social” não significa a organização sistemática do ensino nas escolas que desenvolvem capacidades e habilidades nos indivíduos

para usar adequadamente as TIC. O conceito de “*apropriação*” implica a abordagem histórico-cultural na elaboração de atividades que correspondem adequadamente ao objeto da apropriação. Quais são as atividades que correspondem ao potencial das TIC?

“Apropriação social” para nós significa:

- um processo no qual adolescentes e jovens apreendem as novas tecnologias como uma parte essencial de suas formas de vida cotidiana e
- um processo no qual adolescentes e jovens aprendem a integrar essas tecnologias conscientemente na estrutura dessas formas de viver como cultura.

Duas analogias históricas podem esclarecer isso:

- A apropriação social do potencial da escrita alfabética se realiza num longo processo histórico, gerando o desenvolvimento da filosofia grega. Essa filosofia representa um sistema novo de atividades sociais.
- A apropriação social do potencial da imprensa desenvolve num complexo processo histórico a ciência e a literatura modernas como novos sistemas de atividades sociais.

A escrita alfabética

O desenvolvimento da filosofia grega pode ser entendido como a elaboração de um novo sistema de atividade: as civilizações antigas gregas e jônicas, nos séculos VI e V a.C., são as primeiras sociedades a serem caracterizadas pelo uso geral da escrita. A maioria dos seus membros era capaz de escrever e ler. Nesse contexto desenvolveram-se formas de construção do pensamento que até hoje são usadas como os meios para sistematizar a atividade do pensar na filosofia – a definição, a prova, o silogismo etc. Provas, definições e silogismos são formas características de um pensamento num meta-nível, ou de uma nova qualidade da relação do pensamento com a realidade e a sua expressão.

A definição, a prova e o silogismo apresentam um novo sistema de atividades. Tradicionalmente se chama esse sistema de “filosofia”. A meu ver, esse sistema com suas diferentes formas de ações, é baseado na escrita alfabética. Esta tornou quase explícita a qualidade específica da linguagem, fazendo, assim, detonar o potencial da linguagem com uma riqueza antes impensável.

Com a escrita alfabética, a fala se transformou em um objeto visual e, pela primeira vez, em um objeto que favorece analisar o pensar, seus meios e também seus resultados. Que é um conceito? Qual é a sua relação com a realidade? Quais são as operações de um conceito? A linguagem se tornou um espaço explícito de pensar.

Linguagem e conhecimento tornaram-se independentes das palavras e dos objetos. A escrita foi um meio de distanciamento. Isso significou a existência explícita de uma oposição entre a representação da realidade e a realidade mesma. O surgimento do conceito “realidade de” contribuiu no debate sobre a diferença entre a palavra e a própria realidade. A escrita pôde, então, ser compreendida como um meio do distanciamento entre as palavras e os objetos correspondentes.

A imprensa e o surgimento da ciência moderna e da literatura no início da modernidade

Literatura e ciência moderna representam dois tipos de atividades sociais que podem ser vistos como sistemas novos que caracterizam a apropriação do potencial da imprensa. No que se refere à *ciência moderna*, a imprensa funcionou como catalisador no processo histórico de uma mudança profunda do conhecimento. Essa função se expressou em três tendências, que contribuíram para o desenvolvimento da *ciência moderna*, a saber:

- o conhecimento passa a ser autônomo;
- o conhecimento passa a ser dinâmico (variável e mutável) e democrático;
- o conhecimento se converte em um sistema que tem um caráter instrumental.

A ciência moderna, um dos resultados dessas três tendências, desenvolveu-se num processo histórico que durou de Galileu até Newton e é compreendida como um novo sistema de atividades sociais, com suas formas, regras, métodos e metodologias (FICHTNER, 2008).

Por outro lado, a *literatura moderna*, com Cervantes e outros autores, têm a sua origem no mesmo período. Ela representa outra atividade social, que seria a parte complementar da ciência moderna. Assim como a ciência moderna tem como princípio fundamental a categoria da objetividade, a literatura moderna desenvolve como princípio fundamental a categoria da subjetividade.

A imprensa é vista como a catalisadora que abre todas as novas possibilidades e dimensões do problema da representação, com o resultado de que, de um lado, o conhecimento se torna uma realidade social relativamente autônoma e complementar; de outro, aparece a novidade de um sujeito que se vê, em certo sentido, fora do mundo, ou melhor, em frente ao mundo exterior e também em frente a si mesmo.

Em outras palavras, na Idade Média, o mundo era considerado epistemologicamente como um mundo já conhecido, já explicado pelo método analógico. O mundo representava um sistema de relações analógicas entre os objetos; por exemplo, entre microcosmos e macrocosmos. Tudo era explicado na fórmula “à imagem e semelhança”. A base disso era Deus, garantido como a instância última e preestabelecida do que era o conhecimento. Para essa explicação, não se precisava de um sujeito. No final da Idade Média, esse sistema lentamente se dissolveu, porque os objetos perderam o seu caráter de signos e, então, o mundo passou a ser opaco, tudo passou a ter um sentido apenas material. Este mundo então precisou de uma interpretação nova, que cada sujeito devia criar e construir. Isso desenvolveu algo como um “campo hermenêutico moderno”. Com isso iniciou-se a construção da *projeção de um mundo de ficção*: a literatura moderna.

A literatura moderna passou a funcionar como possibilidade de produzir ou construir um mundo próprio. As figuras do autor e do leitor podem,

agora, ser compreendidas como modelos de novas atividades sociais que garantem o seu sentido social.

Na perspectiva da *Teoria da Atividade* (LEONTIEV, 1983), atividade não significa o mesmo que ação. Ela representa uma formação sistêmica e profundamente social, que é literalmente produzida pela sociedade e que tem a sua própria história cultural. Não se pode inventar novas atividades, como também não se pode postulá-las ou ordená-las; elas se desenvolvem através de contradições e conflitos da prática cultural. Elas têm a ver com as transformações da sociedade nas quais estão envolvidos meios universais como a escrita, a imprensa e as TIC. O novo nunca se desenvolve orgânica e continuamente, como se fosse um prolongamento do velho. O desenvolvimento do novo tem a ver com a negação daquilo que é velho. Essa negação se apresenta num processo vivo, contraditório, que se diferencia e se afasta do velho. Será que se encontram diferentes formas de afastamento do velho no uso das TIC por adolescentes e jovens, como prática cultural e também como formas de uma nova atividade?

O uso das TIC por adolescentes e jovens como prática cultural?

Numa perspectiva filosófica, as práticas culturais são realizadas por comportamentos simbólicos.

No *comportamento simbólico*, os meios da expressão e da comunicação estão vivos num sentido totalmente material nas diferentes formas de manifestação da linguagem: oral, gestual, na expressão corporal, visual, nos grafismos da escrita, nas representações artísticas e plásticas, nas mídias, nos filmes, na computação e em todas as formas de audiovisual. O idioma representa só uma das possíveis concretizações específicas das opções no espaço simbólico (BROCKMEIER, 1977). Nesse sentido, a cultura não é algo que tem uma essência ou substância preestabelecida em si mesma. O real significado dela só pode ser encontrado na realidade dos *comportamentos simbólicos*. Trata-se de comportamentos simbólicos nos

quais são negociados os códigos que determinam o que vai ser a realidade numa determinada cultura. Comportamentos simbólicos não se delineiam na experiência, pelo contrário, eles possibilitam experiências. Cultura para nós é aquele contexto discursivo constituído pelos comportamentos simbólicos de indivíduos como sujeitos de uma sociedade.

Agora, se queremos analisar e entender o que esses sujeitos realmente fazem, devemos descrever seu comportamento simbólico; será necessário realizar uma mudança da perspectiva tradicional, na qual os sujeitos são objetos, colocando-nos em sua perspectiva. Devemos apreender a posição dos sujeitos individuais, colocando-nos em sua situação. Assim, partimos da hipótese principal. *Na sua prática cultural das TIC, possivelmente sejam os adolescentes e os jovens que mais se ocupam em desenvolver novas formas de agir, de percepção e de conhecimento, novas formas de uma imagem de si mesmos e do mundo no qual eles vivem.*

O uso das TIC pelos adolescentes e jovens tem a ver com a elaboração social de novas atividades, possibilitando as práticas de comunicação através de mensagens, por *newsgroups*, por *chat*, por jogos específicos de comunicação, Multi-User Dungeons (MUDs) e também por práticas de uma subcultura (*ciber-punk*) e outras. Considerando essas práticas como culturais, o horizonte de perguntas e questões se amplia enormemente.

A particularidade da comunicação do *chat* é determinada por dois aspectos: a comunicação é quase sincrônica; por outro lado, é realizada por meio da escrita como consequência da distância. A postura básica dessa comunicação é, assim, um híbrido entre oralidade e letramento: o *escrever* dos adolescentes e jovens se transforma em *ler*. Esse *ler* tem uma nova qualidade: a *materialidade da escrita* reaparece na tela numa nova qualidade.

No ICQ e nas outras formas do *chat*, o processo de manifestar-se, o aparecer das letras, é visual – e isso é materialmente presente como nos hieróglifos da escrita sagrada e política do Egito, contudo agora com uma função totalmente contrária, ou seja, com a materialização de um processo oral. Isso tem consequências para a “leitura imaginativa” (ASSMANN, 2012). A “leitura imaginativa” apresenta o milagre da passagem do ler para o ver,

como uma mudança da escrita para a imagem: no processo de juntar letras, surpreendentemente, ocorre algo com o sujeito dessa atividade; no instante seguinte, esse sujeito está dentro de uma imagem. Parece ser um processo mágico no qual, como em qualquer processo mágico, algo morto (letras) se transforma em algo vivo. Provavelmente, essa “leitura imaginativa” é um fenômeno histórico, aparecendo pela primeira vez na época de Shakespeare e desenvolvendo-se nos séculos seguintes com uma força enorme devido à tipografia e ao livro impresso.

Obviamente esse contínuo mergulhar-se, esse fundar-se da leitura imaginativa muda atualmente por causa da leitura e da escrita na internet. Os jovens voltam mais rápido, mais facilmente, para a materialidade das letras, num processo visual e material. Ainda não sabemos quais serão as consequências disso para a fantasia, a imaginação, a construção da identidade etc.

Sherry Turkle (2013) apresentou como resultado principal da sua pesquisa brilhante sobre o uso da internet a questão da identidade múltipla e a internet como laboratório social para experimentar possibilidades e limites de identidades múltiplas. A respeito das TIC, pode-se ampliar esta perspectiva: adolescentes e jovens são, hoje, na prática cultural das TIC, autores, atores e, ao mesmo tempo, espectadores de si mesmos e de suas próprias atividades – isso só é possível por meio da internet/*skype* etc. Usando o *skype*, por exemplo, numa comunicação com outra pessoa, esse usuário vê, via vídeo, a outra pessoa e, ao mesmo tempo, ele vê como ele mesmo está vendo a outra pessoa. Qual é o potencial dessa nova forma de comunicação?

A comunicação no *chat* oferece também aspectos teatrais, que têm a ver com a construção de uma subjetividade virtual: As *máscaras* construídas e usadas pelos adolescentes e jovens correspondem e representam determinados *tipos de figuras*, com as quais eles assumem *papéis ficcionais* e participam de *encenações criativas*. Eles estão construindo palcos diferentes: *A importância da colaboração e de consenso na criação de cenas e atos do drama torna-se via TIC uma realidade comunicativa.*

A prática cultural de adolescentes e jovens nas TIC como reconquista e desenvolvimento do social

Em uma conferência pronunciada em 1969 na cidade de Nova York, Margaret Mead (2002) descreve detalhadamente três sistemas de referências entre a geração dos novos e dos velhos. O primeiro tipo denomina de *pós-figurativo*, pelo qual a geração dos novos aprende dos adultos, já que toda a autoridade cultural se encontra em um passado ao qual o presente e o futuro se submetem. O segundo tipo de sistema de gerações a autora denomina de *cofigurativo*. Aqui crianças/adolescentes/jovens aprendem de outras crianças/adolescente/jovens e adultos aprendem de outros adultos. O terceiro tipo de sistema geracional se refere à sociedade na qual estamos entrando: o sistema *pré-figurativo*, em que o saber vem dos filhos e os pais, que, de fato, não sabem o que deve ser ensinado. Ao contrário, aprendem com os filhos. Não há mais modelos a serem seguidos na família, na sociedade, nem mesmo no mundo.

Nenhuma geração antes incorporou tantas as mudanças tecnológicas, as formas de comunicação, a definição de humanidade, a certeza da mudança, o tamanho e a interdependência do mundo, da mesma maneira que esta geração, que rejeita os ensinamentos dos mais velhos, compreendendo a amplidão da mudança do contexto em que está inserida.

No que tange às perguntas principais (O que é o novo que se encontra nas práticas culturais de adolescentes/jovens usando as TIC? Qual é a atividade principal nessas práticas?), cabe destacar uma hipótese: *os adolescentes/jovens reconquistam e desenvolvem o social nas suas práticas culturais das TIC.*

O que significa o social? O social representa algo autônomo, com um sentido próprio, que não pode ser reduzido às estruturas sociais, nem à sociedade, nem aos processos psíquicos internos dos indivíduos. A categoria do social é direcionada às relações sociais.

As relações sociais mergulham e embebem o eu e a sociedade como sistema inteiro. Essas relações se formaram e se realizam através das atividades particulares dos seres humanos, quer dizer, através de rituais e gestos. Num

sentido muito amplo, entendo um gesto como comportamento simbólico. Rituais e gestos criam comunidades. Sem rituais e gestos não haveria o social. A esse respeito, seres humanos são seres sociais que necessitam da comunidade e que se engendram nesses rituais e gestos. Rituais e gestos desempenham um papel central na formação social e cultural do ser humano. Rituais são encenações e representações de relações sociais. Eles tornam algo visível, que sem eles não existiria (WULF, 2013).

Os rituais não são estáticos. Se o fossem, degenerariam em estereótipos e perderiam sua função social. Eles são dinâmicos, ou seja, eles mudam ao longo do tempo e são marcados por diferentes situações históricas e culturais.

Rituais criam sentimentos, eles são expressivos e demonstrativos e produzem ordenações; estas contêm hierarquias e estruturas de poder que, muitas vezes, estão implícitas. Rituais podem lidar com conflitos e diferenças.

Nos rituais, os gestos desempenham papel central. Para a comunicação humana, eles têm um significado muito maior do que geralmente se lhes atribui. Os gestos têm um caráter mimético e representacional.

Considerações finais

Adolescentes e jovens entram, através do uso das TIC como práticas culturais, no processo de apropriação social das TIC. Nessa apropriação, constatamos uma reconquista e um desenvolvimento do social na sua complexidade e riqueza de novas formas de comunicação. Adolescentes e jovens aprendem as novas tecnologias como uma parte essencial de suas formas de vida quotidiana e também aprendem a integrar essas tecnologias conscientemente na estrutura dessas formas de viver como cultura. Numa perspectiva analógica a respeito da apropriação social da técnica da escrita alfabética e da imprensa, já aparecem as primeiras formas e aspectos de uma atividade radical nova.

Adolescentes e jovens têm contato constante com as tecnologias e estão cada vez mais conectados às mídias, absorvendo, recebendo e acumulando cada vez mais referenciais imagéticos. Isso muda radicalmente sua percepção,

sua maneira de pensar, de perceber, de agir e de ser. Nessas práticas culturais, os adolescentes e os jovens – tornando-se nômades sedentários – alteram completamente o senso tradicional de espaço e sua relação com o tempo.

Obviamente, adolescentes e jovens descobrem o espaço virtual como campo fértil, com novas formas do social, que passam a fazer parte da vida cotidiana dos indivíduos. Eles desenvolveram novas formas de ver a si mesmos e o mundo influenciando as práticas, as ideias e as maneiras de lidar com o mundo. Em suma, eles realizam uma quebra radical das fronteiras tradicionais entre matéria e espírito, corpo e mente, sujeito e objeto, indivíduo e sociedade.

Será que eles estão construindo através das práticas culturais do uso das TIC uma união inovadora entre “subjetividade” e “objetividade”?

Referências

ASSMANN, Aleida. *Cultural Memory and Western Civilization: Functions, Media, Archives*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

BROCKMEIER, Jens. *Literales Bewußtsein. Schriftlichkeit und das Verhältnis von Sprache und Kultur*. München: Fink, 1997.

DOLLINGER, Bernd: Punitivität in der Diskussion. Konzeptionelle, theoretische und empirische Referenzen. In: DOLLINGER, B., SCHMIDT-SEMISCH, H (Hrsg.): *Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.

DOLLINGER, Bernd, SCHMIDT-SEMISCH, Hans (Orgs.). *Handbuch Jugendkriminalität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.

ENGESTRÖM, Yurjö. *Learning by Expanding: An Activity – Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki 1999. Disponível em: <<http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>>. Acesso em: 28.out.2014>.

FICHTNER, Bernd. *Lernen und Lerntätigkeit*. Ontogenetische, Phylogenetische und epistemologische Studien. Berlin: Lehmanns, 2008.

HEITMEYER, Wilhelm (Org.). *Das Gewalt-Dilemma*. Frankfurt: M. Suhrkamp 1994.

JIM-STUDIE 2013. MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (Hrsg.). *Jugend, Information, (Multi-)Media*. Basisstudie zum Medienumgang 12-bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart, 2013. Disponível em: <<http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf13/JIMStudie2013.pdf>> Acesso em: 28.out.2014>.

LEONTIEV, Alexis N. *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

MEAD, Margaret. *Cultura y compromiso*. Estudio sobre la ruptura generacional. Barcelona: Gedisa, 2002.

TURKLE Sherry. *Life on the Screen: Identity in the Age of the internet*. New York: Simon & Schuster Paperbak, 1995.

WULF, Christof. *Homo Pictor: Imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado*. São Paulo: Hedra, 2013.

Capítulo III

A APRENDIZAGEM NO PASSO E DESCOMPASSO DA SOCIEDADE

Ricardo Spindola Mariz*

Introdução

Duas perguntas são constantes quando nos colocamos a pensar na sociedade em que vivemos. Elas, quase sempre, são o resultado do espanto que cada momento histórico é portador. Uma dessas perguntas diz respeito ao amadurecimento da sociedade, ou da evolução ou ainda desenvolvimento. Buscamos elementos que funcionem como marcadores de momentos, grandes viradas e mudanças que julgamos como avanço ou recuo. Numa perspectiva crítica e ao mesmo tempo engajada, atenta às contradições das relações que conseguimos construir na sociedade, a reflexão quase sempre aponta para a o foco daquilo que falta, ou seja, por que não “amadurecemos” e como poderíamos amadurecer?

A outra pergunta diz respeito a uma questão fundamental para a sociologia: o laço social, as estratificações da sociedade, suas relações e as possibilidades de ruptura. A partir dessa questão, outras se desdobram: a relação entre indivíduo e sociedade, a ação coletiva, a regulação e a coerção

* Minha gratidão aos professores e professoras que colaboraram com o texto mediante indicações bibliográficas e escutas pacientes. Agradeço, especialmente, a Christiano Gati, Divaneide Paixão, Edilson Ferneda, Leonardo Soares, Fabiana Nunes, Júlio Egreja, Melillo Diniz e Urbano Gomes.

na sociedade, a diversificação e a homogeneização das relações sociais. Fruto dessas perguntas, construímos algumas ideias sobre a estrutura da sociedade, que se relacionam e possuem papéis específicos. É importante destacar, logo no início desse trabalho, que a ideia de estrutura não é um reflexo da realidade, mas o resultado de um conhecimento que busca se aproximar do que se passa e que, nessa medida, acaba compondo o cenário que deseja compreender.

O que se pretende é continuar fazendo essas duas perguntas a partir de questões específicas do momento, ou, como costumamos dizer, “do nosso tempo”. Aqui cabe ponderar que, de alguma forma, todos os tempos são “nossos”, na medida em que o passado, por exemplo, se faz sempre presente por meio de suas marcas e condicionamentos, como afirma Castels (2001, p. 23): “O presente não é só contemporâneo. É também um efeito de herança, e a memória de herança nos é necessária para compreender e agir hoje”. E o tempo que ainda não chegou, mas que projetamos a partir de hoje, também é nosso, pois, com nossas ações e projeções, estamos participando de futuros “avanços” e da construção dos futuros condicionamentos. Estamos presentes naquilo que materialmente ainda não se constituiu.

O que se pretende é pensar o momento atual como a encruzilhada de todos os tempos e atualizar as perguntas que sempre perseguimos ou que nos persegue. Esse caminho poderia ser feito a partir de vários elementos, mas o escolhido foi o de pensar a relação entre as tecnologias da informação e comunicação e a atual organização social, ou seja, o nosso “amadurecimento” como sociedade, o projeto de humanidade que estamos construindo e as novas formas de relação social que estão sendo estabelecidas. Em especial, refletir sobre as condições e nossa capacidade de aprender com a vida na forma como está organizada hoje.

Parece seguro afirmar que na história da humanidade nunca produzimos o volume de informações vistas nos dias atuais, e essa escala segue uma tendência de crescimento contínuo. Também nunca estivemos com tantas conexões possíveis entre países, continentes e pessoas. Ao mesmo tempo, temos vários indícios de uma tendência à homogeneização nas formas de pensar, de organizar a vida e projetar o futuro. De certa forma, quanto mais

informações diversas possuímos, parece que nos comportamos de maneira mais homogênea.

A proposta central do ensaio é pensar essa questão a partir das dimensões dos incrementos das tecnologias da informação e comunicação, suas implicações sobre as formas como nos organizamos em sociedade e, especialmente, sobre a forma como construímos ou deixamos de construir a aprendizagem. Outros caminhos também poderiam nos ajudar na compreensão da questão. A dinâmica da “sociedade de consumo”, por exemplo, nos ajudaria bastante, mas é preciso escolher um caminho.

As tecnologias de informação e comunicação (TIC), além de impactar de forma decisiva o modelo como organizamos grande parte da produção, gera um conjunto de possibilidades e condicionamentos na forma como “reproduzimos” a vida, ou seja, no nosso próprio entendimento sobre a vida, enfim, na cultura. As tecnologias e sua centralidade são frutos e condicionadores das novas sociabilidades em construção. Parece, então, justificável prestar atenção e se dedicar um pouco mais à questão.

O grande “salto” proporcionado pelo aperfeiçoamento e intensificação das TIC, até o momento, não foi impactar na construção da tão anunciada “sociedade do conhecimento”, mas a ampliação da comunicação e o aumento extraordinário da escala e da velocidade de circulação das informações e, ainda, os impactos na forma como construímos nossas relações sociais, que, em parte significativa da sociedade, estão cada vez mediadas por essas tecnologias.

O caminho tomado para a construção da reflexão considerou três possibilidades metodológicas: concentrar-se na dimensão das potencialidades ou da dimensão de projeto, ou seja, o campo da intencionalidade; vislumbrar os resultados ou indícios de resultados e fazer o exercício de projeção de pontos de chegada, a partir do que estamos vivendo; e evidenciar o processo, ou buscar perceber e sistematizar os condicionadores desse processo. Os três caminhos possíveis são, de certa forma, complementares, mas nos levam a pontos de chegada diferentes.

Indiferentemente ao caminho tomado, dois equívocos metodológicos fazem-se necessário evitar. Compreender a realidade como uma tragédia,

ou seja, apontando tendências fatalistas e retirando nossa autoria e, por vezes, a responsabilidade com a própria história que construímos. Ou, ainda, num outro extremo, animados pela potencialidade, fugir da tragédia e construir uma fantasia. Parece-me que o foco no projeto (nas potencialidades) ou o foco nos resultados (na predição do social) são caminhos mais difíceis de serem trilhados para evitar esses equívocos.

A opção, então, foi tomar o caminho do entendimento do processo. Pode ser por falta de ousadia ou por excesso de cuidado, mas também por acreditar que entre a tragédia e a fantasia, a realidade social é um drama. Um drama humano carregado de condicionamentos, em que somos chamados a fazer o exercício da liberdade de, com e contra os condicionamentos, continuar construindo a história. Reforça, também, essa opção metodológica a percepção de que a “divisão do trabalho social”, tema central no pensamento sociológico e que ganhou vários formatos e desdobramentos, condensa em si o projeto e os resultados. Cuidar do caminho e da forma de caminhar talvez, somente talvez, seja a opção mais interessante de reunir as expectativas, os condicionamentos e seus resultados possíveis ou prováveis. A realidade, como nos ensinou Guimarães Rosa, “não está na saída ou na chegada, ela se dispõe para a gente é no meio da travessia”.

Ainda cabe ressaltar, antes de iniciarmos nossa caminhada por algumas ideias, que o presente ensaio se presta a outro objetivo. Ele é também o anúncio de um projeto de pesquisa. Um projeto ainda incipiente, mas que utiliza esta oportunidade para tomar mais forma, colocar-se em debate e, em especial, acolher outros que desejam contribuir. Como diz Gaulejac (2007), o canteiro da obra está aberto.

Então, vamos caminhar!

Dois espaços, duas lógicas e um processo educativo

Toda ação humana ocorre num determinado espaço e através dele. O espaço é palco e parte da história, ao mesmo tempo, da ação humana. Ação, tempo e espaço constituem, possivelmente, os elementos fundantes

daquilo que denominamos de cotidiano. O espaço, então, é uma categoria que merece nossa atenção, em especial porque, cada vez mais de forma corriqueira, temos tratado a ideia que decorre da noção de espaço, mas que não parece ser seu simples complemento: o espaço virtual.

Segundo Milton Santos (2002), do ponto de vista da geografia, um lugar vira espaço mediante a ação humana. Ação humana que, inicialmente, ocorreu a partir de um lugar natural. A intervenção no lugar, transformando-o a partir de nossas necessidades, especialmente de produção, circulação e convivência, constitui um espaço geográfico. No mesmo caminho, o autor faz a distinção entre coisas e objetos. As coisas, que existiam antes da intervenção humana, se transformam em objetos à medida que ganham uma dimensão de utilidade.

Então, o espaço, inicialmente, pode ser compreendido como um lugar que comporta objetos e ação humana. Tradicionalmente, os objetos e a ação humana possuíam como condicionante a natureza. Essa dinâmica é interdependente e, ao se realizar, acaba por produzir novos objetos, novas ações e novas técnicas.

Sistemas de objetos e sistemas de ações interagem. De um lado, os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações e, de outro, o sistema de ações leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre objetos preexistentes. É assim que o espaço encontra a sua dinâmica e se transforma (SANTOS, 2002, p. 63).

Começamos a pensar no espaço virtual, compreendendo esse espaço como complementar ao espaço físico (tradicional), mas portador de uma dinâmica distinta e, por isso, também, com resultados distintos. No espaço virtual, não existe o “lugar” como origem e condicionante da ação e dos próprios objetos. Na verdade, seria necessário nos perguntarmos se existem os objetos. Ação e objetos (se consideramos a informação uma virtualização da noção de objeto) se confundem.

Essa especificidade gera duas grandes mudanças relacionadas ao tempo de circulação e ao volume daquilo que circula. O tempo pode ser percebido

no espaço físico tradicional como resultante da relação entre a ação humana, a técnica utilizada e os limites físicos para circulação dos objetos ou da ação.

Com o aprimoramento e a ampliação da capacidade das tecnologias da informação e comunicação, estamos diante de uma nova forma de fazer a circulação. Esse crescimento foi configurando aquilo que era eventual e de baixa densidade num volume gigantesco de informações e ações que ganham forma através do espaço virtual.

Alguns autores mais entusiastas com as possibilidades desse novo espaço apontam um conjunto de possibilidades que se descortinam e, de fato, o volume e a velocidade de “objetos” que circulamos através do espaço virtual é impressionante.

O espaço do novo nomadismo não é o território geográfico, nem o das instituições ou dos Estado, mas um espaço invisível de conhecimento, saberes, potências de pensamentos em que brotam e se transformam as qualidades do ser, maneiras de construir sociedade. Não os organogramas do poder, nas fronteiras das disciplinas, tampouco as estatísticas dos comerciantes, mas o espaço qualitativo, dinâmico, vivo da humanidade, em vias de se autoinventar, produzindo o seu mundo (LEVY, 2014, p. 15).

Porém parte desse entusiasmo parece direcionar a reflexão para um campo que não se deseja trilhar no momento: pensar o espaço virtual, ou as tecnologias da informação e comunicação, a rede e a aprendizagem no campo do projeto ou da potência. A questão também tem sido assumida na perspectiva de seus resultados limitantes, como é o caso da questão da vigilância que se produz através da rede (BAUMAN, 2013). Nesse caminho, perceberemos que a mesma dinâmica que garante e faz circular também limita a circulação. Interessa, porém, como anunciado na introdução, destacar desses processos suas características de condicionamento, seus aspectos formativos ou pedagógicos. Como esses elementos condicionam nossas formas de compreender o momento e de aprender com ele?

Um condicionamento que parece nos afetar de maneira marcante a partir do advento do espaço virtual é nossa noção e relação com o tempo. A fusão dos atributos das tecnologias da informação com as tecnologias

da comunicação criou uma espécie de ditadura do “tempo real” que promove, por exemplo, no campo do trabalho, o avanço de uma perspectiva gerencialista e utilitária.

Trata-se de fazer sempre mais, sempre melhor, sempre mais rapidamente, com os mesmos meios e até com menos efetivos. Isso não se dá necessariamente através da ação “de regulamentar o emprego do tempo e quadricular o espaço, e sim de obter uma disponibilidade permanente para que o máximo de tempo seja consagrado à realização dos objetivos fixados. Trata-se, portanto, sempre de construir um tempo integralmente rentável (GAULEJAC, 2007, p. 110).

Cada vez mais, um grupo maior da sociedade vive em dois “territórios” de maneira simultânea. “Territórios que possuem organização, fluxos, ritmo de circulação diferentes. Um território é marcado por uma lógica topográfica ou outro por uma lógica topológica” (MUSSO, 2006). O espaço topográfico é marcado pela densidade populacional, pela infraestrutura de circulação, por objetos e técnicas. O tempo é condicionado pelo espaço, no sentido de deslocamento. No espaço topológico, técnica e objeto se confundem, diferentemente do espaço físico, onde coisas são transformadas em objetos mediante a técnica. O tempo e o espaço são comprimidos, e estar conectado é o que importa, ou seja, é um espaço que se realiza à medida que ocorre a conexão; caso contrário, ele é uma potência.

Esses dois espaços hoje são interdependentes, mas condicionam a ação humana de forma diferenciada. Que síntese estamos construindo desses espaços distintos, tensos entre si e, de certa forma, complementares? Como nosso “trânsito” entre esses dois campos interfere na forma como aprendemos com a vida e na vida? Existe uma tendência de sobreposição de um espaço sobre outro? Caminhamos para uma virtualização de nossas relações?

Dar mais um passo atrás talvez nos ajude no esforço para compreender esse “novo campo”, que condiciona nossa forma de agir, pensar e aprender. O espaço virtual é um espaço com grande concentração de tecnologia, um ciberespaço. Uma palavra que contribui para seu processo de significação é a ideia de *rede*.

Segundo Pierre Musso (2006), o ciberespaço é uma figura em forma de rede que comporta uma utopia tecnológica. Por meio dele, realizamos o feito ou julgamos realizar o feito de conectar todos os indivíduos do planeta. Então, o espaço do planeta foi “encurtado” por meio da rede. Para o autor, parte da potencialidade da ideia de rede está em sua capacidade de reencantamento através das utopias tecnológicas. Na rede, a ligação não tem fim, possui a dimensão religiosa de nos ligar (conectar) a todos. A rede se apresenta no plano simbólico como um mito recorrente na busca de superar o desencantamento produzido pelo advento da modernidade. Deslumbramo-nos com a “fada da eletricidade” e, recentemente, com as “redes inteligentes”. Parece-me importante reforçar esse apelo simbólico da questão, pois nos ajudará a compreender a predisposição construída sobre o tema.

A rede-catedral não está ordenada pela verticalidade, mas por uma horizontalidade totalmente terrestre e pela continuidade dos fluxos que organiza. Assim como a catedral é a encarnação do mistério, a rede é presença do futuro: ela faz passar, definindo nosso lugar como uma passagem (MUSSO, 2006, p. 218).

Podemos perceber, tomando como referência os estudos de Musso, três momentos distintos da ideia de rede e com isso compreender a força desta ideia: a rede como um dado da natureza, ou seja, uma constatação. É a ideia da medicina hipocrática e galênica que fazia associação entre a rede, com o corpo humano, seus órgãos e seu sistema de circulação, e a “comunicação” entre as partes do corpo. Num segundo momento, a ideia de rede inclui a intervenção do humano no território, construindo caminhos de ligação e circulação. Uma rede externa, mas condicionada pelo espaço físico. A rede, então, deixa o corpo e ganha exterioridade (MUSSO, 2006).

Num terceiro momento, finalmente, temos a rede da internet. Também uma intervenção, ela não é um dado, como a primeira rede, e não possui os condicionamentos do espaço físico, como a segunda. Nela experimentamos uma nova relação com o tempo, supremacia da técnica na ação de circulação e conexão, e um “operador político-moral” que atua no campo simbólico e na redefinição dos sentidos (MUSSO, 2004).

O caminho percorrido até aqui ajuda a reconhecer os contornos dos condicionamentos de nossas ações naquilo que concerne à questão do espaço virtual. Retomando o centro de interesse deste ensaio e relacionando-o com a questão do espaço virtual, podemos intuir que essa dimensão potencializa e complexifica os processos educativos. Potencializa, em tese, as possibilidades de aprendizagem, mas complexifica o planejamento da ação educativa.

Temos dois sinais claros dessa complexificação da ação pedagógica nos espaços educativos. Vivemos nos últimos anos um deslocamento no plano dos conteúdos e outro no plano da técnica. Esses dois deslocamentos pressionam um polo da relação pedagógica – aquele que se encontra no lugar do educador e amplia as possibilidades de acesso e dispersão do outro polo – do aprendiz. No plano do conteúdo, percebemos o deslocamento de um conjunto de informações antes centralizadas em professores e bibliotecas para a rede. Essas informações podem ou não ser bem aproveitadas, mas estão disponíveis. Um exemplo pessoal pode esclarecer essa mudança: conheci um professor de geografia que “era famoso” pela sua capacidade de memorização de nomes de cidades, afluentes de rios, altura de picos. Tínhamos acesso, por meio dele, a um conjunto de informações que não encontrávamos num mesmo livro didático. Isso era um diferencial e até um atrativo no processo de ensino-aprendizagem. Como seria esse diferencial hoje em sala de aula?

Outro sinal claro da complexificação do processo está no campo da técnica. A técnica de acesso a esse novo organizador de informações e conteúdos costuma ser dominada mais por aqueles que se encontram como aprendizes e não por aqueles que atuam no papel de educador. Esse elemento está além de um desconforto momentâneo ou que pode ser superado com uma capacitação de final de semana. Existem lógicas diferentes na operação dos dois espaços. Essas distinções afetam outra questão central para a compreensão das relações pedagógicas e das apreensões presentes nessas relações: a questão do poder. A dimensão técnica geralmente foi de maior propriedade daqueles que estão na posição de educador e não na posição de aprendiz.

Os sinais de complexificação apontados servem como exemplo da seguinte questão estrutural que condiciona nossa prática: a ação pedagógica se desenvolve a partir de dois espaços que se entrelaçam cada vez mais e de forma simultânea. Essa questão tende a ser intensificada nos próximos anos. Esses espaços possuem lógicas diferentes em relação a tempo, circulação e escala. Potencialmente podemos ampliar as possibilidades de aprendizagem, mas também aumentar nossa dispersão, acelerar a aprendizagem ou nos perder diante do volume de possibilidades. Construir novas relações pedagógicas ou reinventar uma versão “*high-tech*” da velha escola da palmatória.

A escola, por exemplo, precisa aprender a trabalhar o duplo espaço. Vivemos uma tendência de duas organizações espaciais num único processo pedagógico. O espaço-espaço virtual é uma nova sala de aula dentro da própria escola, que tende a acontecer não num momento especial, no laboratório de informática, mas de forma simultânea à sala-espaço presencial.

Esse parece ser um condicionamento que complexifica a ação educativa da escola e de todas as instituições que se colocam na tarefa de favorecer a educação na sociedade. São dois espaços, duas lógicas em um único processo pedagógico. Esse encontro dos espaços sugere a necessidade de maior compreensão, pesquisa e ampliação da clareza para nossas intervenções pedagógicas. Precisamos de uma organização do trabalho pedagógico cotidiano que contemple essa dupla dinâmica. Não podemos, como instituição responsável pela oferta de processos educativos, estorvar as possibilidades de criação do novo na sociedade; ao mesmo tempo, não cumprimos nosso papel se deixarmos o novo abandonado à própria sorte.

Inteligência artificial e artificialização da inteligência

Em conjunto com o processo refletido até o momento, percebemos outro processo que nos afeta pelo seu inverso, uma possível simplificação decorrente da intensidade crescente do uso das tecnologias da informação e comunicação. Talvez não seja necessário, mas não custa enfatizar que as reflexões aqui construídas não se posicionam de forma contrária ou

apocalíptica sobre o tema das TIC e muito menos deixa de reconhecer os ganhos que conquistamos e sua potencialidade. Como sinalizado, o que motiva o presente ensaio é apontar alguns condicionamentos que limitam o crescimento da aprendizagem na sociedade e sua possível relação com a temática.

Hoje nos relacionamos cada vez mais mediados por aparelhos. Com eles e por meio deles, comunicamo-nos com pessoas distantes e próximas. Comunicamos com grupos de pessoas que conhecemos e que não conhecemos, mas que podem acessar nosso “comunicado” através da rede. O privado e o público perderam, em muitas situações, a delimitação de seus limites. Esse parece ser um aspecto notório, como também um certo comportamento “mágico” ou “viral” que alguns comunicados ganham, tomando proporções espantosas.

O ponto de partida deste segundo argumento é o seguinte: se nos comunicamos, nos relacionamos e organizamos nossos trabalhos e estudos cada vez mais mediados pelas TIC, que efeitos podemos construir a partir dessa hegemonia dos meios? Esse fenômeno pode nos ajudar a explicar parte da crescente homogeneização que estamos vivendo, não obstante as possibilidades de diversificação cultural que a própria rede de internet “nos oferece”?

Para organizar melhor essa questão, é importante voltar um pouco e retomar alguns fundamentos da origem dos computadores. Essa genial invenção parece ter sido motivada pela necessidade ou desejo de construir uma máquina com “capacidade” de solucionar problemas. Para tanto, foi necessário decodificar uma forma de resolver problemas e transformá-la num cálculo, ou seja, um esforço para reduzir ou representar um problema em uma expressão numérica e resolvê-lo segundo uma regra estabelecida. Uma rotina de procedimentos. O raciocinar nesse aspecto está reduzido ao calcular: alternativas, frequências, variáveis e tudo que for objeto de cálculo.

Assim o computador aumentaria nossa capacidade e velocidade de resolver certos problemas e também de nos substituir em ações mecânicas que poderiam ser realizadas pela máquina. Parece que ele fez e faz isso

muito bem e segue num crescente a quantidade de atribuições que hoje são realizadas em parte ou totalmente por essa bela invenção.

Com o advento da internet, o conjunto de variáveis envolvidas aumentou marcadamente, e os limites de espaço para “guardar” as informações geradas se expandiu. Informações que potencialmente podem gerar outras informações. Essa ampliação foi reforçada pela diminuição dos equipamentos e sua crescente portabilidade e convergência, ou seja, a possibilidade de convergir num mesmo aparelho um variado número de funções. Hoje temos uma tendência de hiperconexão e uma expansão do volume de dados. Nesse processo crescente, passamos, cada vez mais, a nos comunicar, trabalhar e pensar através das “janelas” de nossas pequenas e grandes máquinas.

A pergunta que se faz diante desse cenário é quanto à forma como nos relacionamos e pensamos, se influencia ou condiciona o conteúdo de nossas relações e pensamentos. É importante ressaltar que toda forma possui seu conteúdo: “tecnologia”. Quanto às rotas pavimentadas, condicionam nossos movimentos? E quanto às nossas ações cada vez mais mediadas pelas TIC, estas pavimentam essas rotas?

Para avançar um pouco nessa questão, é conveniente uma pequena pausa para refletir sobre um aspecto que deve nos ajudar. Qual o conteúdo marcante que alimenta a forma ou a técnica que resultou na construção das tecnologias da informação?

É importante recordar que a tecnologia não se constituiu apenas uma parte da realidade; ela é mais que isso e acaba, por meio de sua ampliação, construindo uma ordem da realidade (SANTOS, 2002, p. 299). Essa ampliação no caso em questão foi começada pelo advento do computador, mais tarde pela informatização, pela rede de internet e, atualmente, pelas tecnologias da informação e comunicação.

Ainda em 1973, Daniel Bell lançou um livro no esforço de compreender as tendências dos próximos anos que viriam e um novo modelo de organização social que estava despontando. Cunhou a expressão “sociedade pós-industrial”. Para ele a organização social que se desenhava possuía cinco dimensões marcantes: 1) a mudança de uma economia de produção

de bens para uma de serviços; 2) o fortalecimento de uma categoria profissional vinculada à técnica; 3) a centralidade do conhecimento teórico; 4) o planejamento do desenvolvimento da tecnologia; e, finalmente, 5) o “aparecimento de uma nova tecnologia intelectual”. Este último aspecto pode nos ajudar na reflexão. Bell define a tecnologia intelectual como a

Substituição por algoritmos (regras para solução de problemas) dos julgamentos intuitivos. Esses algoritmos podem ser incorporados a uma máquina automática ou a um programa de computador [...] sem o computador, os novos instrumentos matemáticos apresentariam [...] um poder de resolução muito reduzido [...] *a característica distintiva da nova tecnologia é seu esforço no sentido de definir a ação racional e identificar os meios para se chegar a tanto* (BELL, 1976, p. 45, grifo do autor).

A tecnologia intelectual é a codificação de uma das formas do pensamento humano, uma espécie de cálculo racional da vida detectado por Weber em seus estudos sobre a gênese do capitalismo moderno. Essa forma de pensar ganha uma efetividade excepcional com a melhoria da capacidade dos computadores e, depois, com a rede da internet, já que nos relacionamos e exercitamos nosso pensamento, cada vez mais mediados por TIC. Hoje caminhamos para o encantamento dessa forma de pensar, à medida que se faz hegemônica e nem é percebida como tal. Parte da força de todo o encantamento é não se fazer notar.

A hipótese que aqui está sendo ensaiada é que o pragmatismo ganhou e continua ganhando um reforço muito significativo com a ampliação e a intensificação da tecnologia intelectual. O pragmatismo é uma forma de pensar que constrói muitos resultados. O pensamento pragmático possui muitos méritos, mas sua exclusividade, ou seja, sua hegemonia do pensar reduzido ao modelo pragmático pode gerar, também, sérios prejuízos. Destacá-los não significa excluir seus méritos, mas apontar os problemas existentes na sua exclusividade.

Levado ao extremo da exclusividade, o pragmatismo gera a indolência do próprio pensamento. Indolência que reduz o histórico ao inevitável ou

ao natural. Estabelece-se uma relação de condicionamento do pensar à uma determinada realidade ou tendência hegemônica da realidade. Não é uma simples submissão ao prático, mas uma dupla submissão: da prática e do pensar a uma determinada realidade ou tendência. Nesse sentido, a exclusividade do pensamento pragmático, apesar de sua efetividade, nos empobrece na contínua tarefa que todos herdamos de construção de nossa humanidade.

Para o pensamento pragmático, o êxito revela a verdade. Quando a prática se reduz ao prático utilitário, a ação humana e sua liberdade se reduzem. Essa redução fica restrita ao campo da prática ou ao campo do pragmático. No primeiro caso, o pensar não se faz parceiro da prática e, no segundo, ele se transforma em indolente, já que é refém dos condicionamentos, tomando-os como determinações (VÁSQUEZ, 2007). O pragmatismo com sua força realizadora, o que é muito interessante, reduz o campo das possibilidades diferentes.

O pensamento fruto do cálculo racional da vida possui também o mérito de construir a previsão de tudo que tende à regularidade, mas prever não é controlar, em especial se tratando da realidade social. A previsão, pelo contrário, quanto empoderada como uma profecia que se autorrealiza, possui uma força de controle com o efeito de um bumerangue; ela atua para produzir a regularidade projetada. Assim, a previsão não controla o real, mas possui a capacidade de controle daquele que a projetou.

Tomando emprestada a expressão do poeta de que “navegar é preciso, viver não é preciso”, podemos pensar, para nos ajudar na construção do argumento, que “navegar” na rede, com todas suas possibilidades, é preciso, ou melhor, é fruto de uma lógica muito precisa que possibilita e condiciona nossa navegação, mas viver é muito mais do que essa lógica pode conceber. Passa por ela, mas nela não se esgota. Viver não é preciso, não é fruto somente do cálculo.

Enquanto anunciamos e, de certa forma, sonhamos com o advento da inteligência artificial, está se construindo uma artificialização da inteligência, à medida que pensamos cada vez mais através de uma única forma. Essa questão, reforçada pelo primeiro argumento do texto, sobre

o duplo espaço, e um processo pedagógico apontam para os desafios que condicionam e de certa forma constituem a ação educativa na sociedade. Estamos preparados para esses e outros desafios? Como as instituições responsáveis pela tarefa da educação estão se movimentando nesse cenário? Esse é o terceiro e último tópico deste trabalho.

A educação e suas instituições: o descompasso do processo educativo

A terceira linha de reflexão deste ensaio é o desdobramento da seguinte questão: hoje temos circulando na sociedade um volume excepcional de informações. Se comparado a outros momentos da vida humana, nunca produzimos e circulamos tantas informações. Esse é um fato excepcional e de grande potencialidade. É admirável a quantidade de informações a que uma parte crescente da sociedade tem acesso, porém esse advento não nos transformou numa “sociedade do conhecimento”, como assinalamos no começo do texto. Essa ideia ainda pode permanecer como projeto, mas nossas ações e formas de pensar cotidianas, pessoais e coletivas, não costumam considerar o volume de informações disponíveis. O conhecimento ganhou centralidade na reorganização de muitos processos produtivos, mas isso não é suficiente para constituir uma sociedade centrada no conhecimento.

A intenção não é fazer a discussão sobre o conceito, as possibilidades, os reducionismos e as ilusões em torno do conceito de sociedade do conhecimento, mas refletir sobre por que não “aprendemos” com o volume de informações que nós mesmos produzimos. Potencialmente, temos informações para pensar e decidir melhor do que decidimos como sociedade. No desenvolvimento deste ensaio, já foram citados dois outros aspectos que condicionam a forma como nos organizamos e que, em parte, tentam responder à mesma questão.

Os estudos no campo da neurociência possuem grandes avanços no esforço de compreensão de como a aprendizagem ocorre, como construímos nossa memória e como fazemos uso dela para tomar decisões e compreender

novos fatos. A hipótese a ser partilhada aqui é a seguinte: o que podemos aprender, do ponto de vista social, com a aprendizagem que estamos construindo sobre esse mesmo processo no plano individual?

Não se trata de imitar na estrutura social o funcionamento do corpo humano, entendendo a sociedade como um sistema de órgãos que possuem papéis naturalmente definidos; também não é a transposição direta de um modelo biológico para um modelo social. É importante ressaltar que essa divisão entre o biológico e social contribui no plano didático e de delimitações de pesquisas, porém um olhar mais profundo deve fragilizar as linhas de fronteiras entre esses dois “campos”.

O que se deseja é aproveitar o conhecimento produzido pela neurociência sobre o aprendizado como estratégia para nos ajudar na compreensão do que se passa nas relações sociais e, em especial, nas instituições responsáveis por oferecer processos educativos. O foco neste momento está naquilo que parece ser uma enorme defasagem entre o volume de informações que hoje são produzidas e a aprendizagem decorrente delas.

Outra ponderação importante é que não desejo desprezar o aspecto político que envolve a produção e a circulação das informações na sociedade, o controle da rede e questões afins. Esses também são aspectos fundamentais, que já estão sendo trabalhados por vários autores, mas que parecem insuficientes para compreender a questão. Anunciadas as motivações e ressalvas, vamos nos ocupar agora com o desenvolvimento da ideia.

A partir de uma aproximação inicial e insuficiente com o campo das neurociências, é possível destacar que múltiplos fatores influenciam o processo de aprendizagem que vivemos e possibilitam a nossa grande capacidade de aprender e de continuar aprendendo. Entre esses fatores, destaco a quantidade de neurônios, suas conexões (sinapses) e sua plasticidade, ou seja, suas possibilidades diversas de combinação entre si, a várias “dinâmicas” de filtro de informações que fazemos a todo momento, e isso resulta, ao menos em parte, da nossa capacidade de atenção e, enfim, da nossa capacidade de construção de memória, que podem “ser requisitadas” para a construção de novos aprendizados.

Os neurônios são células nervosas e, a partir de pesquisas na área, são estimadas em, aproximadamente, 86 bilhões no cérebro humano. Eles parecem ser a base do processo de transmissão das informações. Somada ao fator excepcional da quantidade, temos a variedade de conexões entre eles, formando circuitos neurais. Essas redes se organizam em estruturas distintas (como córtex cerebral, tálamo, cerebelo, entre outras) que se comunicam formando sistemas, como o sistema límbico, por exemplo. Existem vários sistemas e composições envolvidos ao mesmo tempo em um momento de aprendizagem. Num momento distinto, outros rearranjos parecem ser feitos com esses mesmos neurônios. A plasticidade, que seria algo como a capacidade de reorganização, a partir de um novo problema ou desafio, parece ser um elemento muito importante no processo. Esse é um tema importante para a análise em construção.

Outro aspecto é a capacidade que possuímos de criar filtros. Somos bombardeados por vários estímulos ao mesmo tempo. Temos a capacidade de “filtrar” os principais estímulos em função daquilo que, no momento, nos mobiliza. Além desse filtro imediato, parece que ocorre outro processo de filtragem, desta vez, daquilo que irá constituir nossa memória, aquilo que podemos requisitar em outro momento para resolver uma situação semelhante ou para fazer correlações em novas situações.

É evidente que esse processo é bem mais complexo do que está sendo descrito, mas, no momento de delineamento de um plano de estudo que se anuncia, parece-me fundamental compreender, mesmo que embrionariamente, essas grandes dinâmicas. O próprio desdobramento dos estudos irá fazer as devidas correções de rota, corrigir as imprecisões e construir os aprofundamentos necessários. O que está em curso, no momento, é uma aproximação ainda precária, mas suficiente, para a organização dos próximos passos.

Vamos caminhar um pouco neste vastíssimo e intrigante campo. Diante de uma experiência, um conjunto de neurônios parece ser ativado e, numa determinada ordem específica, um “código populacional” de neurônios com o papel de construtores de uma resposta para uma determinada situação. Essa organização momentânea ocorre pela ativação de sinapses entre os

neurônios do grupo. À medida que essa combinação é requisitada várias vezes, ocorre o reforço de uma determinada sinapse. Isso nos torna cada vez mais prontos para fazer esse mesmo caminho, que, por recorrência, se apresenta como importante.

Outro elemento que impacta esses arranjos entre os neurônios é a nossa capacidade de filtro. Ela parece ser fundamental para ocorrer uma forma de priorização dos arranjos de conexão e, também, para a construção da memória, ou seja, a reverberação daquilo que aconteceu ou que julgamos ter acontecido e que nos foi, de alguma forma, marcante. Os sistemas de filtros parecem cumprir, *grosso modo*, um duplo papel: criar uma ordem de relevância das informações (estímulos) e consolidar algumas delas. Parece razoável concluir que nossa aprendizagem seria muito limitada na ausência da nossa capacidade de filtrar os excessos e de reverberar o que é importante.

Podemos pensar, na forma de hipótese, que na falta de novidades (estímulos) ou no excesso delas, nós teríamos dificuldade de aprendizagem. A atenção que os filtros nos ajudam a construir parece fundamental para todo esse processo. Então, os filtros, a quantidade dos neurônios, suas conexões, sua plasticidade e nossa capacidade de construir memória (reverberar o que é importante/marcante) parecem ser elementos importantes para o processo de aprendizagem.

Considerando os elementos sinalizados até o momento, podemos intuir que o tempo e os estímulos são fatores importantes para o processo de aprendizagem. É no decorrer do tempo, por exemplo, que uma criança vai estabelecendo seus códigos populacionais de neurônios, fazendo suas aprendizagens, consolidando memórias que se prestarão a novas associações e futuras aprendizagens.

No plano social, o que temos vivido, com o aprimoramento das tecnologias da informação e comunicação e da rede de internet, é uma dupla e marcante mudança na produção e circulação das informações. Aumentamos de forma espetacular o volume e a velocidade da produção e circulação das informações.

Parece, então, que aumentamos nossa capacidade de produção e reprodução de informações (estímulos), mas não conseguimos acompanhar

as modificações necessárias no plano das instituições. A velocidade da mudança no campo das informações não foi acompanhada, no plano das organizações sociais, pela ampliação da capacidade de conexões e filtros para possibilitar o aumento da aprendizagem. Não tivemos tempo para reorganizar nossas instituições que possuem o papel central ou secundário de favorecer a aprendizagem. Uma frase muito presente na cultura afro-brasileira costuma afirmar que “o tempo não gosta que as coisas aconteçam sem ele”.

Nesse exercício de comparação, as instituições como escola, família, igreja e outra, cumpririam o papel de nos ajudar a aprender como sociedade. Aprender no sentido de reproduzir ou de transformar a sociedade. Esses “lugares” foram estabelecidos como uma espécie de conexão especial em que encontramos ou encontrávamos a possibilidade de fazer organizar os “estímulos” para a aprendizagem, de organizar a memória da sociedade e de filtrar o que é mais relevante. A relevância aqui possui um grande componente político em sua escolha. Cada instituição seria, ainda, para efeito de comparação, a cristalização de um conjunto de “códigos populacionais específicos” de neurônios, que hoje parecem não conseguir responder completamente ao volume e à diversidade das informações que nós mesmos produzimos.

Temos um duplo desafio na avaliação de nossas instituições, naquilo que concerne ao seu papel de facilitadoras dos processos sociais de aprendizagem: os caminhos consolidados não são suficientes para lidar com as novas e volumosas informações, e nossos filtros não conseguem responder de maneira adequada diante da velocidade e do volume de estímulos. Esse desafio não está colocado somente para a escola, já que a educação precede a própria escola, e várias instituições influenciam no processo educativo de uma sociedade.

Educação aqui é compreendida como a tarefa humana que nos faz humanos; como seres inconclusos, possuímos a liberdade de continuar o projeto de humanidade: autoconstituição. Uma sociedade desatenta, ou sem estruturas para nos chamar a atenção não cumpre seu papel educativo.

Por isso, ao homem não basta cuidar, no sentido de ocupar-se de coisas e preocupar-se com outros. Ele precisa cuidar do próprio cuidado. Este cuidado pelo próprio cuidado é o seu cuidado primordial. Em que consiste, porém, este cuidado? Trata-se de algo muito simples. Por isso mesmo, difícil. Trata-se da atenção. A essência do estudo é atenção. É na atenção, como cuidado com o próprio cuidado, que o homem se torna propriamente presente a si mesmo (FERNANDES, 2012, p. 35).

Nossa escola e demais instituições não sofrem hoje de algo parecido com aquilo que chamamos de “déficit de atenção”? Ao não contribuir para promoção dos filtros necessários e dos novos itinerários de conexão, não provocamos a dispersão e a falta de atenção que desejamos, de certa forma, superar? De que mudanças institucionais e novas instituições necessitamos para aprender mais como sociedade e, dessa forma, realizar de maneira mais plena nossas capacidades humanas?

O projeto humano é marcado por vários condicionamentos, mas está em aberto. Herdamos as potencialidades desse projeto e seus limites e, especialmente, o grande desafio de fazer algo que nos orgulhe em presentear às futuras gerações que continuarão essa aventura. O humano é fruto da aprendizagem; resta-nos continuar nos organizando da melhor maneira possível para aprender cada vez mais.

Considerações “iniciais”

Na vida sou passageiro, também sou motorista
Itamar Assumpção

Diante de um grande conjunto de elementos que marcam o ritmo e o delineamento da realidade social em que vivemos, este ensaio procurou dar tratamento a três aspectos em especial. Eles não são únicos nem centrais no arranjo social, mas parecem compor o enredo de condicionamentos que nos impulsionam e, ao mesmo tempo, funcionam como elementos

coercitivos das saídas que construímos. Nossa liberdade é uma construção que se realiza com e contra os condicionamentos, mas nunca sem eles.

Esse é o rumo que se seguirá através de um plano de pesquisa. Fazer o esforço de ir ao encontro dos condicionamentos que influenciam nosso pensar e agir em sociedade. Fazer uma pesquisa-esquina, lugar de encontros, de vias de pensamentos, pensadores e pensadoras e, em especial, lugar de encontro com problemas que circundam as questões ligadas a aprendizagem, tecnologia e estrutura social.

Diante do cenário atual, somos convidados a nos situar entre uma posição pessimista ou otimista sobre o futuro. Prefiro uma terceira alternativa: um posicionamento esperançoso. Uma esperança que só se concretiza no engajamento do trabalho intelectual a serviço da compreensão e da transformação social. Uma esperança que pode não revelar com clareza sobre como e quando faremos, mas que aponta com clareza o “para que” de uma prática de pesquisa. O restante se abrirá no próprio caminhar.

Guimarães Rosa nos lembra que “o sertão é onde o pensamento da gente se forma mais forte do que o poder do lugar”. A pesquisa é o sertão do pesquisador e da pesquisadora; resta-nos forjar as veredas necessárias pra nossa caminhada. O presente texto é uma prestação de contas de alguns passos iniciais e um convite para caminhar, para continuar caminhando. Nos encontraremos na estrada.

Referências

BELL, Daniel. *O advento da sociedade pós-industrial*. São Paulo: Cultrix, 1976.

BAUMAN, Zigmunt. *Vigilância líquida: diálogos com David Lyon*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2013.

CASTELS, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis, RJ: Vozes: 2001.

DURKHEIM, Émile. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FERNANDES, Marcos Aurélio. Skolé: o sentido fundante da escola. In: COÊLHO, Ildeu Moreira (Org.). *Escritos sobre o sentido da escola*. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2012.

GAULEJAC, Vincent. *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2007.

LEÃO, Emmanuel Carneiro, Os desafios da informatização. In: _____; D'AMARAL, Márcio Tavares; SODRÉ, Muniz; DORIA, Francisco Antônio. *A máquina e seu avesso*. Rio de Janeiro: Francisco Alves editora, 1987.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MUSSO, Pierre. Ciberespaço, figura reticular da utopia tecnológica. In: MORAES, Denis (Org.). *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

_____. A filosofia da rede. In: PARENTE, André (Org.). *Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação*. Porto Alegre, RS: Sulina, 2004.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 20. ed. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 2001.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular. 2007.

Capítulo IV

A PARTICIPAÇÃO DOS JOVENS EM REDES SOCIAIS VIRTUAIS: ASPECTOS DE UMA EXPERIÊNCIA SOCIAL

Ivar César Oliveira de Vasconcelos

Introdução

No tempo atual, boa parte dos jovens está cada vez mais envolvida com a utilização de novas tecnologias, deslumbrada, transbordando objetividade, rapidez e formas diversificadas de comunicação (TAGG, 2009; TURKLE, 2011), algo compatível com as características do conjunto social denominado juventude. Para a organização das Nações Unidas (ONU), juventude é a faixa da população constituída por indivíduos com idade entre 15 e 24 anos e, para a legislação brasileira, constitui-se de pessoas com idade entre 15 e 29 anos (ONU, 1981; BRASIL, 1990, 2005, 2013). Entretanto, ser jovem não significa apenas estar situado em determinada faixa etária, definido conforme um critério homogêneo. Como explica Pais (2003), juventude seria o conjunto social formado por pessoas não apenas inscritas num mesmo segmento etário, mas também com pertenças e situações sociais diferenciadas, portanto, uma definição elaborada de acordo com um critério heterogêneo.

Essas pessoas se socializam concomitantemente a alterações hormonais específicas, determinadas biologicamente. Nesse momento de sua vida, elas participam com intensidade de redes sociais baseadas em tecnologias da

informação e comunicação, um complexo universo de interações que tem se aperfeiçoado continuamente.

Considerando essa intensa participação, a ideia de relação social adquire contornos diferenciados. Se, por um lado, o mundo das conexões eletrônicas pode facilitar aos jovens realizar o *encontro virtual*, por outro lado, pode contribuir para o *desencontro real* (BAUMAN, 2004). Isso ocorre quando os relacionamentos virtuais se projetam sobre os reais, como se os substituíssem – compreendido aqui que “o virtual não se opõe ao real, mas ao atual: virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferentes” (LÉVY, 1999, p. 15). Assim, onde permanece o sentido da ação social?

Essa participação se expande de modo veloz. Transforma-se em solo fértil para a construção das identidades de jovens, os quais constroem (aqueles que podem fazer isso) novas experiências em meio às facilidades de escolher relacionamentos de modo rápido e objetivo, posicionar-se diante de eventos do cotidiano, enfim, tomar decisões.

Toma-se aqui o termo *identidades* conforme Hall (2011): o *indivíduo histórico* cria sua própria narrativa de vida na multiplicidade dos sistemas culturais. Para esse autor, a identidade do indivíduo pós-moderno é uma celebração móvel, pois, com tal multiplicidade, não seria possível falar de identidade fixa-essencial-permanente – esse é o sujeito do tempo atual, que assume *identificações* contraditórias, originárias dos sistemas de significação e representação cultural, multiplicadas na sociedade pós-moderna, e que o impelem com frequência para direções diferentes. Enfim, no solo diversificado no qual delineiam e definem identidades, os jovens inventam e reinventam dinâmicas de construção de suas experiências.

O problema está no fato de que essas dinâmicas ocorrem num mundo onde as experiências, em termos benjaminianos, saturam os cotidianos de *ágoras* (BENJAMIN, 1975), distanciando paulatinamente o capital cultural humano dos indivíduos por meio de afazeres imediatos, frequentemente impossibilitando a reflexão capaz de estreitar os laços entre *experiência-sentido*. O vazio da experiência na modernidade (igualmente vazia) parece ampliar-se. Ao decretar o fim dos valores, da subjetividade, portanto, o fim da própria comunidade, a modernidade continua a anunciar uma

nova barbárie. Esgotam-se os modelos de produção, constitui-se uma nuvem de desrespeito a valores humanos conquistados a duras penas pelas sociedades, recrudescer o individualismo – neste caso, o belo exemplo é a *selfie*, a moda do autorretrato tirado por meio de uma câmara fotográfica invertida, admitindo-se considerar tal moda um artefato na composição do *show do eu* (SIBILIA, 2008).

Nesse contexto, no ímpeto por novas experiências, uma parte dos jovens mergulha nas chamadas redes sociais virtuais sem, contudo, ter uma *autêntica experiência*, circunscrita à determinada temporalidade e à qual teriam pertencido várias gerações. Em contraposição, prevalece uma *vivência imediata* (BENJAMIN, 1975). Assim, torna-se importante refletir, no âmbito das relações sociais, a respeito dessa experiência, que é a imersão dos jovens nas redes sociais virtuais, de modo a contribuir para a construção de sentidos e a definição de identidades, por parte deles e mesmo por parte de indivíduos de outras gerações, seja os que já usufruem dos benefícios das tecnologias, seja os que deles ainda usufruirão.

Nessa perspectiva, importante âncora teórica advém das explicações de Dubet (1994, 1998, 2003) no âmbito da Sociologia da Experiência. O autor propôs, no final do século passado, a noção de *experiência social* para designar as condutas individuais e coletivas perpassadas pela heterogeneidade de seus princípios constitutivos e pela ação de cada indivíduo, responsável este por construir o sentido de suas práticas no interior dessa mesma heterogeneidade. Para o autor, papéis, posições sociais e culturais não mais estariam definindo componentes estáveis da ação, porque as condutas se organizariam na heterogeneidade de princípios culturais e sociais, com os indivíduos trazendo consigo uma multiplicidade de orientações. Como explica o autor, o declínio das instituições da modernidade fez dos indivíduos, em cada situação vivenciada, artífices da construção social.

Caso sejam tomados, de um lado, os processos que caracterizam esse declínio e, de outro, o leque de oportunidades aberto pelas redes sociais virtuais aos jovens, com a disseminação de informações, pode-se afirmar que os jovens protagonizam um drama. Instituições como a família, a escola e a igreja enfrentam cada vez mais dificuldades para concretizar seus objetivos

institucionais em meio à intensificação da autonomia dos indivíduos (na verdade, iniciada há cerca de 500 anos com o que se convencionou chamar de modernidade). Situados no fogo cruzado de normas e valores que ora advêm de uma herança cultural, ora são criados e recriados num mundo em rápida mudança, os jovens podem ficar desorientados, com dificuldades de encontrar sentido para sua ação e seus pensamentos – a enorme quantidade de informações proporcionadas pelas redes sociais virtuais constitui componente importante desse drama.

Desse modo, sem se propor a apresentar respostas prontas e acabadas – seria até incoerente com os entendimentos acima –, este texto busca refletir a respeito da participação dos jovens nas redes sociais virtuais, tomando-a como uma experiência social (DUBET, 1994). Tal proposta, por certo, exige discussões e elaboração de novas questões sobre: Quais aspectos da experiência social constituem dificuldades na busca de sentido da ação social? O que evidencia o distanciamento subjetivo dos jovens em relação ao sistema sociocultural?¹ Quais as evidências de que a clássica ideia de alienação tem sido substituída pela noção de construção da experiência coletiva?

O palco da participação nas redes sociais virtuais: a experiência social

No dia a dia, emprega-se o termo *experiência* para designar a aquisição de saberes, habilidades e atitudes capazes de possibilitar ao indivíduo a prática de atividades. Mesmo quando considerado como processo científico, o termo conserva essa designação, como deixa claro o *Dicionário de sinônimos da língua portuguesa*, da Academia Brasileira de Letras, ao definir experiência como “um meio de conhecer’ que consiste em produzir, em provocar os fenômenos, para melhor observá-los, acompanhando-os em sua marcha” (POMBO, 2011, p. 398).

1 Compreendido como o espaço no qual ocorrem as relações sociais. Segue-se Dubet (1994), para quem, mesmo a rejeição da imagem de um sistema funcional, com sua coerência finalizada, “não pode levar a que se abandonem as ideias de sistema e de determinação da ação” (DUBET, 1994, p. 151).

No entanto, há outra compreensão para o termo *experiência*, que aprofunda e é mais compatível com seu significado na arquitetura social da chamada pós-modernidade. Tal compreensão aparece na obra de Benjamin (1987a), colaborador da Escola de Frankfurt na primeira metade do século passado. Considerado o pensador do fragmentário e do efêmero, sofreu influência da ideia de perda das grandes narrativas, advinda com as ideias pós-modernas.

Em seu texto “Teses sobre o conceito de história”, Benjamin (1987a) propõe que, em vez de conceber o lugar da história como um tempo homogêneo e vazio, seria o caso de concebê-lo como um tempo saturado de *agoras*. A consciência das classes revolucionárias, capaz de explodir o *continuum* da história, parece ser o *remédio* benjaminiano, o que tornaria o processo histórico desobediente à lógica linear da modernidade. Somente assim, esta cederia lugar à experiência (*Erfahrung*).

Portanto, o autor olha para o presente com o intuito de identificar possibilidades de estruturar sentidos para o termo *experiência*, fazendo-o com a tomada de dois pressupostos: 1) a modernidade seria algo transitório; 2) as descobertas relacionadas ao passado haveriam de ser consideradas, pois somente assim seria possível, com o distanciamento entre presente e passado, emergir a necessidade de interpretar o entorno social do indivíduo. Desse modo, a experiência estaria estruturada na tradição e relacionada com a história de um entorno social.

Partindo de uma hermenêutica assentada na crítica, Benjamin (1987b) se perguntou qual estaria sendo o valor do patrimônio cultural humano, se a experiência não mais o vinculava aos indivíduos. Segundo ele, o vazio da experiência na modernidade teria levado ao fim dos valores e da subjetividade. Uma nova barbárie estaria em andamento – a ser positiva, caso o indivíduo a utilizasse como força para avançar, ou negativa, caso ele se mantivesse pouco tenaz. Assim, o conceito de experiência inscreve-se aqui no domínio da cultura humana.

Por sua vez, e também relacionado à pós-modernidade, Dubet (1994) propõe no final do século passado a noção de *experiência* social para designar:

Condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos, e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no próprio seio desta heterogeneidade (DUBET, 1994, p. 15).

Além de caracterizar-se por essa heterogeneidade de princípios, continua Dubet (1994), a experiência social se caracterizaria pelo distanciamento subjetivo dos indivíduos em relação ao sistema sociocultural – que pode ser interpretado como uma *atitude de reserva* do indivíduo ao deparar-se com a necessidade de lidar com as diferentes lógicas de ação. De acordo com o autor, os indivíduos manteriam esse distanciamento porque os valores implicados não estariam necessariamente coerentes em seu interior e sim descolados das diversas personagens desenvolvidas por eles. Os papéis sociais já não seriam claramente definidos, como se explicava por meio de postulados clássicos. Enfim, os indivíduos passaram a se recolher em sua subjetividade como mecanismo de *defesa* frente à pluralidade de registros característicos da experiência social.

Finalmente, a experiência social estaria caracterizada pela substituição da clássica ideia de alienação pela noção de construção da experiência coletiva, que não estaria mais unificada pela dominação social. Ao contrário, esta tornaria a experiência social dispersa em territórios, tal como ocorre com a cultura de massa, a exclusão econômica, o consumo, o racismo e a participação política. Os indivíduos estariam a sofrer os impactos dos processos de destruição da personalidade, nos tempos atuais, no domínio de lógicas de ação – apesar de não serem estas criadas por eles. Eis o quadro que caracteriza o verdadeiro sentido da alienação (DUBET, 1994).

De acordo com Dubet (1994), ao se articularem as lógicas de ação (*integração, estratégia e subjetivação*), estarão criadas as condições para a construção de uma experiência social. Vale ressaltar que essas lógicas geram posições teóricas controversas, estando mergulhadas na crítica mútua. No entanto, são posições que assumem o papel de representar o conjunto social a partir de uma ideia central. Isso não ocorre com os atores sociais, pois, da perspectiva deles, não há centro algum. Esses atores adotam

diversos pontos de vista, vários tipos de ação. Desse modo, Dubet (1994) se afasta da noção corrente de experiência como uma habilidade originária do exercício contínuo e se distancia da concepção de experiência como a maneira, por parte do indivíduo, de sentir a si próprio ou a sociedade. Concomitantemente, aproxima-se das explicações de Benjamin (1975) a respeito do assunto, pois, ao teorizar, considera a heterogeneidade de princípios culturais e sociais que envolvem o indivíduo numa multiplicidade de orientações.

Ao remeter a experiência para o social, como se procurasse *preencher* o vazio da experiência na vazia modernidade (BENJAMIN, 1975), Dubet (1994) define a experiência social como um modo de construir o real e a vida. Como explica ele, a experiência não se constituiria uma esponja, um modo de incorporar o mundo por intermédio de emoções e sensações, mas uma maneira de construir o mundo. Ela fundaria o caráter fluido da vida, possibilitando interpretar experiência como aquilo que os autores alemães passaram a chamar de *mundo vivido* (*Lebenswelt*). Efetivamente, como explica Touraine (1997):

O mundo vivido, que François Dubet chama a experiência, deixa de ter unidade; não porque a sociedade contemporânea seja demasiado complexa e mude muito depressa, mas porque se exercem sobre os seus membros forças centrífugas, puxando-os por um lado para a ação instrumental e para a atração dos símbolos da globalidade e de uma modernidade cada vez mais definida pela dessocialização e, por outro lado, para a pertença “arcaica” a uma comunidade definida pela fusão entre sociedade, cultura e personalidade (TOURAINÉ, 1997, p. 65).

Desse modo, apresenta-se o seguinte resumo esquemático:

Quadro 1 – Noção de experiência social e lógicas de ação.

Experiência social	Definições	<p><i>O ator:</i></p> <p>a) Não está plenamente socializado, não porque escape ao social, mas porque sua experiência forja-se em múltiplos registros incongruentes. Ele constrói sua própria ação sem se obrigar a se adaptar às instituições e à dominação.</p> <p><i>A experiência social:</i></p> <p>b) Tem como objeto a subjetividade do ator, não sendo esta entendida na perspectiva da consciência como reflexo e na perspectiva do sentimento como fluxo contínuo, mas na esteira da liberdade de testemunhar a própria experiência e a gestão de várias lógicas.</p> <p>c) É construída não por manifestação de um ser ou de um sujeito puro, mas pelo que se declara a respeito dela. Seu reconhecimento pelo indivíduo ocorre simultaneamente ao reconhecimento pelos outros.</p> <p>d) É crítica, pois os atores sociais têm necessidade de explicar suas práticas. A reflexão a respeito delas intensifica-se no imprevisível e no maior distanciamento do indivíduo em relação à ideia de papel social. Cada ator é capaz de dominar conscientemente sua relação com o mundo.</p>
	Princípios	<p><i>A ação social:</i></p> <p>a) Não tem unidade, sendo o indivíduo obrigado a lidar com várias lógicas.</p> <p>b) É definida por relações sociais, construindo-se na experiência social.</p> <p><i>A experiência social:</i></p> <p>c) Realiza a combinação dos tipos puros da ação (no nível do intelecto), das diversas lógicas (no nível do concreto) e delas com o sistema.</p>
Lógicas de ação	Tipos	<p><i>Lógica da integração:</i></p> <p>A identidade do ator constitui-se apenas na maneira como este internalizou os valores institucionalizados por papéis desempenhados. O <i>Ego</i> se estrutura na relação com o <i>Nós</i>, no reconhecimento da diferença e de seu poder de fortalecer a integração.</p>
		<p><i>Lógica da estratégia:</i></p> <p>O ator define sua identidade de acordo com a <i>probabilidade</i> (no sentido weberiano do termo) de exercer influência sobre os outros. As relações sociais se definem no âmbito da concorrência, conforme os interesses individuais ou coletivos.</p>
		<p><i>Lógica da subjetivação:</i></p> <p>As identidades e as relações sociais são explicadas por meio da crítica cognitiva ou normativa, podendo a identidade do ator ser definida como um empenhamento nos diversos modelos culturais definidores da representação do sujeito. Nesta lógica, o ator não se reduz aos seus papéis nem aos seus interesses, ao adotar pontos de vista diferentes dos adotados nas lógicas da integração e da estratégia. Ele enfrenta obstáculos ao reconhecimento e à expressão de sua subjetividade.</p>

Fonte: elaboração do autor, com base em Dubet (1994).

Essa noção de experiência social – sugerida por Dubet (1994) na perspectiva da explicação sociológica que abandona “a visão unificada de um mundo social que deixou de ter centro” (p. 15) – possibilita entrever certos mecanismos relacionados à imersão dos indivíduos nas chamadas redes sociais. Tais mecanismos, considerando-se aquela noção, são passíveis de identificação, pois a experiência social obriga-se a se inscrever na objetividade de certos sistemas – ainda que a experiência social resulte da combinação subjetiva de vários tipos de ação.

Assim, as reflexões que seguem a respeito da participação dos jovens nas redes sociais virtuais tomam como ponto de partida as três características básicas da experiência social, tal como a propôs Dubet (1994):

- 1) Constrói-se na heterogeneidade de princípios;
- 2) Os indivíduos se distanciam subjetivamente em relação ao sistema sociocultural;
- 3) A clássica ideia de alienação tem sido substituída pela noção de experiência coletiva.

A participação nas redes sociais: heterogeneidade de princípios e sentido da ação

Diversas são as tentativas para compreender e definir o que é rede social (CASTELLS, 1999, 2008; DUARTE, QUANDT, SOUZA, 2008; FERREIRA, 2012; LÉVY, 1999; TAGG, 2009). Como explica Ferreira (2012), em estudo no qual defende a necessidade de se construir registros críticos mais adequados às lógicas reticulares do mundo atual, apesar de não ser novo, o conceito de rede passou a ser mais utilizado a partir da década de 1980. No início do século atual a expressão *redes sociais* passou a se referir quase exclusivamente ao uso das tecnologias da informação e comunicação – cabendo alertar que aplicativos de relacionamentos eletrônicos não devem ser confundidos com conceitos mais amplos para o termo. Afinal, como lembra Carrano (2014, p. 1), “o que nós chamamos de redes sociais, são

na verdade redes sociotécnicas, elas não funcionam sozinhas, elas precisam de redes sociais humanas em interação”.

Na verdade, as tentativas e dificuldades de definir as redes sociais constituem indícios de que ela possui um caráter fluido. Tal caráter permeia ideias em expressões como *estrutura social, relações sociais, comunidade, compartilhamento de valores, objetivos*, perpassando áreas diversificadas da ação humana, tais como a política, a economia, a ciência, a educação, entre outras. Desse modo, rede social “passa a representar um conjunto de participantes autônomos, unindo ideias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados” (MARTELETO, 2001, p. 72), eventos viáveis se for admitido o caráter fluido do fenômeno.

Certamente, esta fluidez só é factível porque existem diversos princípios a interferir na decisão dos indivíduos de participar das redes sociais, algo compatível com o mundo atual, mergulhado numa heterogeneidade de orientações da ação humana, seja individual ou coletiva. No caso da participação de jovens em redes sociais virtuais, não é raro identificar que, subjacente às opções e às decisões tomadas por meio do mundo virtual, encontra-se uma multiplicidade de valores e princípios. Uma constatação que começa na própria caracterização dos jovens participantes. Nesse sentido, a pesquisa realizada com 1.513 *internautas* entre 15 e 32 anos de idade, em 2014, caracterizou o *jovem digital brasileiro* pelo termo *multiplicidade*, porquanto o usuário médio registrou perfis em sete redes sociais virtuais diferentes (as mais acessadas são Facebook, YouTube, Skype, Google, Twitter). A pesquisa identificou que *navegar* por essas redes tornou-se hábito para 90, 0% dos participantes (CONNECTA, 2014).

Por sua vez, pesquisa realizada com 484 brasileiros (39, 0% com idade entre 12 e 34 anos), em 2012, identificou que 83, 0% dos participantes têm na comunicação com amigos e familiares um dos três motivos mais importantes para acessar o Facebook (HI-MÍDIA, 2012). Esse resultado da pesquisa encontra apoio nas observações de Recuero (2009, p. 143), para quem a rede “centra-se em atores sociais, ou seja, indivíduos com interesses, desejos e aspirações, que têm papel ativo na formação de suas conexões sociais”.

Se essas constatações de pesquisas são emblemáticas do ponto de vista da efetiva moldagem das relações sociais, cabe pensar a respeito da natureza do sentido da ação impresso pelos jovens, quando se tornam artífices da configuração social. Com frequência, os discursos presentes nas chamadas redes sociais virtuais apresentam uma dispersão de tal ordem que, em meio a palavras soltas, sem conexão, contribuem para divagações sem sentido em percursos incapazes de levar a algum lugar.

Embora alguns estudos relacionados com a participação de jovens em redes sociais virtuais tenham demonstrado que eles têm capacidade para uma autoformação (BARRÈRE, 2011) ou para criar novas linguagens (TAGG, 2009), permanecem neste âmbito as oportunidades de refletir a respeito dos motivos que os impulsionam a trocar mensagens aparentemente vazias nas redes sociais virtuais.

No nível macro, parece claro o pano de fundo da questão: multiplicidade de orientações, numa sociedade que se transformou numa *fina camada de gelo* sobre a qual parecem esquiatar os indivíduos da modernidade líquida (BAUMAN, 2001). Contudo, no nível micro, o que dificulta ao jovem buscar o sentido de sua ação? Ou seria o caso de mudar a pergunta para: estarão os jovens preocupados com tal busca? Quem deverá se preocupar com isso?

As experiências sociais e o distanciamento do sistema sociocultural

Para Dubet (1994), principalmente ao longo do último século, infirmada a noção clássica de sociedade como o conjunto social estruturado por um princípio a lhe dar coerência interna, resta compreender esse conjunto como uma composição de três amplos tipos de sistema: de *integração*, ao qual corresponderia a ideia anterior de *comunidade*, podendo ser nacional ou local; de *competição*, com correspondente na ideia de mercado ou de vários mercados, sendo internacional; *cultural*, situado para além da tradição e da utilidade, no pressuposto de cultura como um bem pertencente às pessoas.

Cada sistema teria lógica própria, caracterizando o conjunto social como algo *construído* e não como algo *natural*. Como resultado, de acordo com sua concepção de sociedade (a partir de cada sistema), o ator social (individual ou coletivo) adotaria as lógicas da *integração*, da *estratégia* e da *subjetivação*.

Conforme Dubet (1994), essas lógicas de ação definiriam concomitantemente uma orientação pretendida pelo ator e uma concepção das relações sociais. Assim:

Na lógica da integração, o ator define-se pelas suas pertencas, visa mantê-las ou fortalecê-las no seio de uma sociedade considerada então como um sistema de integração. Na lógica da estratégia, o ator tenta realizar a concepção que tem dos seus interesses numa sociedade concebida então “como” um mercado. No registro da subjetividade social [a lógica da subjetividade], o ator representa-se como um sujeito crítico confrontado com uma sociedade definida como um sistema de produção e de dominação (DUBET, 1994, p. 113).

Se, por um lado, as lógicas da integração e da estratégia poderiam se manifestar como lógicas positivas, isto é, como realidades, a lógica da subjetivação se manifestaria de modo negativo, isto é, na evidência do ato crítico. Aqui as identidades e as relações sociais seriam explicadas por meio da crítica cognitiva ou normativa (o que pressupõe uma lógica cultural por meio da qual o ator se distingue das outras lógicas e, neste caso, experimenta a lógica de maneira positiva), mas seriam explicadas, principalmente, na tensão vivenciada pelo ator com as outras duas lógicas (neste caso, ele experimenta a lógica de maneira negativa). Desse modo, a lógica da subjetivação estaria expressa na mútua negação das duas outras lógicas, sendo o indivíduo, a qualquer instante, uma representação de modelos culturais.

Caso sejam aceitas essas explicações, certas vivências de jovens no universo das redes sociais virtuais podem ser identificadas como representações do distanciamento entre subjetividades e sistema sociocultural. As críticas dos jovens veiculadas nos diversos meios eletrônicos – entre eles, as redes sociais virtuais –, relacionadas à questão educacional, ao desemprego, à segurança pública, entre outros temas, são exemplos desse distanciamento.

Certamente as redes sociais virtuais não geram por si só o distanciamento aqui referido, apesar de terem se tornado poderosas ferramentas para o exercício da crítica, quer esta seja cognitiva, quer seja normativa. Com efeito, para Carrano (2014), há certa mistificação no debate sobre as redes sociais serem criadoras da ação coletiva. Para o autor, as redes se constituem um potencial, não num ato capaz de levar as pessoas a se encontrarem. De acordo com ele, as pessoas precisam disponibilizar-se para o encontro, ter uma pauta de ação em comum – seria o caso da *Revolução dos Pinguins*, da *Primavera Árabe*, da *Ocupa Wall Street* e das revoltas em periferias londrinas, todas efetivadas com a contribuição das redes sociais virtuais.

Desse modo, a reflexão a respeito do tema parece revelar que a questão de fundo do distanciamento passa pela maior ou menor capacidade dos jovens de *filtrar* as informações recebidas por meio das redes sociais virtuais. Eles se encontram mergulhados numa enorme quantidade de informações, tornando-se necessário saber diferenciar o essencial do acessório, o ético do antiético, enfim, discernir o que constrói daquilo que destrói.

As redes sociais e a alienação

A morfologia social que resulta das redes sociais – seja de qualquer tipo, desde um conselho político internacional até um trabalho em equipe realizado por estudantes – modifica fluxos de informação, padrões culturais e modos de produção (CASTELLS, 2008), que terminam por atribuir um papel cada vez mais relevante aos próprios fluxos de informação, em detrimento mesmo dos fluxos de poder. No caso das redes sociais, com suporte em tecnologias da informação e comunicação, essa atribuição de papel tem ocorrido de forma sutil e mais ou menos bem acabada, especialmente em função da informalidade que em geral acompanha mensagens, imagens, vídeos que circulam numa velocidade impressionante, podendo até tornar imune o olhar crítico.

Neste aspecto, as redes sociais informais, construídas na imensidão de informações que circulam, sem se interessarem em instituir critérios

de medição sobre os resultados das interações, têm nas tecnologias da informação e comunicação um efetivo suporte que, pela capacidade de penetrar o imaginário das pessoas, tende a inviabilizar o exercício da crítica sobre os conteúdos em circulação por meio daquelas tecnologias, bem como o modo de publicação deles nas redes sociais.

Como numa sociedade fragmentada (BAUMAN, 2001), a ideia de rede é bastante apelativa e sedutora, e o risco de perder o olhar crítico se fortalece. Na verdade, a ideia de rede é uma herança da ideia de comunidade, sendo proveniente do século 19 e baseada no *paradigma do consenso* (GOMES, 2005). De fato, para Ferreira (2012), as lógicas reticulares dos tempos atuais exigem novas maneiras de observar o mundo, pois fenômenos do dia a dia, envolvendo serviços, instituições e profissionais da área da educação, saúde, justiça, serviço social, entre outras, estão apoiados numa *ideologia do consenso*.

Não há mais *centro*, como comprovam as discussões em torno dos temas modernidade e pós-modernidade. Com a fragmentação social na pós-modernidade, noções clássicas de papel, valor, instituição, socialização, estratificação e função deixaram de centralizar a representação da sociedade – quaisquer imagens da sociedade e sua trajetória histórica, bem como a plena identificação do ator com o sistema, foram abandonadas pelas novas posições teóricas (GOMES, 2005). “O vínculo de inclusão do ator e do sistema” (DUBET, 1994, p. 13), ou seja, a total “identidade do ator e do sistema pela via indireta da noção de ação” (p. 50), ângulo da representação modernista de mundo, deixou de explicar os diversos conjuntos sociais. Como “a face mais visível da modernidade [seria] a do vazio, de uma economia fluida, de um poder sem centro” (TOURAINÉ, s/d, p. 242), o movimento pós-modernista levou ao extremo o desfazimento dessa representação, com desprezo à diferenciação entre arte, economia e política.

Assim, na sociedade atual, o poder está fortalecido em certos *nós* que compõem as redes sociais, apesar de remanescerem resquícios da representação moderna da sociedade como um todo organizado e coerente que funcionaria em torno de determinado *centro*.

Nesse contexto, situam-se os jovens, participando das redes sociais baseadas nas tecnologias da informação e comunicação. Para Dubet (1994), a identidade social dos indivíduos constrói-se, atualmente, como empenhamento em modelos culturais definidores da representação do sujeito cultural, sendo esse empenhamento vivido na qualidade de algo inacabado, constituindo-se o indivíduo na dimensão ética, parcialmente situado fora do mundo. Segundo o autor, a identidade subjetiva provoca uma reserva do indivíduo quanto ao papel social exercido e à posição ocupada por ele na sociedade, pois a identificação com o sujeito cultural impede a adesão total do indivíduo ao *Ego*, ao *Nós* e aos interesses. Dessa maneira, o ator social se revela como sujeito na crítica, no empenhamento, no distanciamento.²

De acordo com esse entendimento, as relações sociais são percebidas em termos de obstáculos ao reconhecimento e à expressão da subjetividade. Ao construir sua identidade – do modo como explicado antes –, o ator encontra o obstáculo de se identificar com a representação do sujeito definida pelos modelos culturais. Desse modo, a alienação, compreendida como falta de sentido e privação da autonomia (vertente negativa da crítica), daria lugar à ideia de sentimentos como viver sem sentido, impotência e invisibilidade (vertente positiva da crítica), o que configuraria, conforme o autor, um universo emocional que não seria multidão (lógica da integração) ou recurso (lógica da estratégia), e sim o momento da experimentação do ator como sujeito – construído historicamente pela cultura.

Nesse sentido, se for aceito que há um processo de substituição da clássica ideia de alienação pela noção de construção da experiência coletiva em função da falta de dominação social como unificadora de tal experiência, torna-se razoável afirmar que o *uso descontrolado* (sem sentido) das redes sociais virtuais, por parte de jovens, sem uma atitude reflexiva, constitui-se componente importante daquele processo de substituição.

2 Isso significa que “o estranhamento em relação ao mundo e a si mesmo torna-se o principal dilema dos sujeitos contemporâneos” (DUBET; MARTUCCELLI, 1997, p. 251).

Conclusão

A participação dos jovens nas redes sociais virtuais constitui-se uma experiência social na medida em que a imersão no mundo tecnológico finaliza com a intenção deles de encontrar sentido para sua ação social. No limite, busca-se preencher o vazio *deixado* pela modernidade, desde que foi decretada a morte de valores, da subjetividade e da ideia de comunidade.

Por ser uma experiência social, tal participação no mundo pós-moderno pressupõe sua autoconstrução na heterogeneidade de princípios, por indivíduos que se distanciam subjetivamente em relação ao sistema sociocultural e em meio à substituição do clássico entendimento de alienação pela noção de experiência coletiva.

Assim, se no nível macro o pano de fundo da questão revela-se ser a existência de uma multiplicidade de orientações, numa sociedade que desliza sobre si mesma em alta rotatividade de princípios, valores e normas, no nível micro, continua o desafio de refletir: o que dificulta ao jovem buscar o sentido de sua ação?

Frente a essa multiplicidade de orientações, as pessoas, entre elas os jovens com seu encanto pelas tecnologias da informação e comunicação, mantêm certo distanciamento em relação ao sistema sociocultural. Mergulhados no mundo das informações, as pessoas precisam aprender a diferenciar o importante do efêmero em veiculação no mundo virtual. As tecnologias da informação e comunicação precisam ser consideradas meio e não fim em si. No oceano de informações a inundar o dia a dia de milhões de seres humanos, falta separar o útil do inútil. O que constrói do que destrói. O que aliena do que conscientiza.

Senão, o mais perigoso distanciamento poderá ser aquilo que coloca os indivíduos em silêncio consigo mesmo (mais maléfico do que o monólogo) e não ao lado do outro. Os processos de construção da experiência coletiva, que ora substitui o que antes se compreendia como alienação (poder nas mãos de poucos), pode fazer com que os indivíduos, principalmente os jovens, percam a visão do todo. Em outros termos, a busca frenética de sentido da ação social pode levar os indivíduos a se fecharem continuamente.

Referências

BARRÈRE, Anne. *L'éducation buissonnière: quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris: Armand Colin, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

_____. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: *Benjamin, Horkheimer, Adorno, Habermas, Jünger: textos escolhidos*. São Paulo: Abril S.A., Cultural e Industrial, 1975. p. 35-62. (Os Pensadores).

_____. Teses sobre o conceito da história. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987a. p. 222-232. (Obras Escolhidas, I).

_____. Experiência e pobreza. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1987b. p. 114-119. (Obras Escolhidas, I).

BRASIL. *Lei nº 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 2 out. 2014.

_____. *Lei nº 11.729*, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem cria o Conselho Nacional da Juventude (CNJ) e a Secretaria Nacional de Juventude: Brasília, DF: Casa Civil, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11729.htm>. Acesso em: 2 out. 2014.

_____. *Lei nº 12.852*, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (Sinajuve). Brasília, DF: Casa Civil, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 2 out. 2014.

CARRANO, Paulo. Os jovens, as redes sociais de internet e a educação: entrevista com Paulo Carrano. Observatório Jovem: Grupo de Pesquisa, Universidade Federal Fluminense, 2014. Disponível em: <<http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/os-jovens-redes-sociais-de-internet-e-educa%C3%A7%C3%A3o-entrevista-com-paulo-carrano>>. Acesso em: 2 out. 2014.

CASTELLS, Manuel. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. V. 3, São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. *A sociedade em rede*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CONNECTA. *Pesquisa sobre jovens brasileiros em redes sociais*. Disponível em: <http://conectaibrasil.com.br/index.php?country_opt=pt>. Acesso em: 2 out. 2014.

DUARTE, Fábio; QUANDT, Carlos; SOUZA, Queila. *O tempo das redes*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa, PT: Instituto Piaget, 1994.

_____. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. *Contemporaneidade e Educação*, [Rio de Janeiro], v. 3, s/n, p. 27-33, 1998.

_____. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, s/v, n. 119, p. 29-45, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2014.

_____; MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo, s/v, n. 40-41, p. 241-266, 1997.

FERREIRA, Fernando Ilídio. O tempo das redes: redes que aprisionam e redes que libertam. In: CEBOLO, Cátia Soraia Gaspar; PEREIRA, José Dantas Lima; LOPES, Marcelino de Sousa (Coord.). *Animação sociocultural, intervenção e educação comunitária: democracia, cidadania e participação*. Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, 2012. p. 355-368.

GOMES, Candido Alberto. *A educação em novas perspectivas sociológicas*. 4. ed. São Paulo: EPU, 2005.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HI-MÍDIA. *Redes sociais: comportamento dos usuários*. Disponível em: <<http://www.ebrickdigital.com.br/pesquisas-de-mercado/comportamento-dos-usuarios-nas-redes-sociais>>. Acesso em: 2 out. 2014.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34, 1999.

MARTELETO, Regina Maria. Análise de redes sociais: aplicação nos estudos de transferência da informação. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 30, n. 1, p. 71-81, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v30n1/a09v30n1.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Resolution nº 36/28*, de 13 de novembro de 1981. Dispõe sobre o ano internacional da juventude. Nova Iorque: ONU, 1981. Disponível em: <<http://www.un.org./documents/ga/res/36/a36r028.htm>>. Acesso em: 2 out. 2014.

PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. 2. ed. Lisboa, PT: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.

POMBO, Rocha. *Dicionário de sinônimos da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2011. p. 398. Verbete.

RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre, RS: Sulina, 2009.

SIBILIA, Paula. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

TAGG, Caroline. *A corpus linguistics study of SMS text messaging*. 2009. 412 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – University of Birmingham, Birmingham, 2009. Disponível em: <<http://etheses.bham.ac.uk/253/1/Tagg09PhD.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2014.

TOURAINÉ, Alain. *Crítica da modernidade*. Lisboa, PT: Instituto Piaget, s/d.

_____. *Iguais e diferentes: poderemos viver juntos?* Lisboa, PT: Instituto Piaget, 1997.

TURKLE, Sherry. *Alone together: why we expect more from technology and less from each other*. Nova Iorque: Basic Books, 2011.

Capítulo V

O PAPEL DA INTERNET NA [RE] CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA JUVENTUDE: DO JEANS ÀS REDES SOCIAIS DIGITAIS

José Reinaldo Oliveira

Danilo Borges Dias

Denise Maria Soares Lima

Carlos Ângelo de Meneses Sousa

As discussões sobre o tema da juventude, gradativamente, vem tomando corpo, pelo menos no contexto da pós-graduação brasileira (SPÓSITO, 2009; BARBER-MADDEN; SANTOS, 2011). Todavia, como outros estudos, elas não ocorrem fora da contradição e da gestação de novos problemas, pois ser jovem nessa conjuntura significa relacionar-se com realidades diversas, por vezes difíceis de compreender. Isso se deve ao fato de que a concepção de juventude é relativamente nova na cultura ocidental (SAVAGE, 2009), e seus conceitos e fronteiras ainda geram desencontros em vários níveis (WHO, 1995; ECA, 2002; UNICEF/ONU, 2010), fato que transforma esse segmento social em um poder agregador, que atrai para si outras ações e invenções da cultura. Entre os mecanismos da cultura que se relacionam intimamente com a juventude de nossa época, destacam-se as novas tecnologias da comunicação, especialmente a internet e seus mecanismos de sociabilidade.

Os instrumentos da nova comunicação são o resultado daquilo que alguns pensadores chamam de cibercultura (LÉVY, 2009, 2010; RÜDIGER, 2011). Vale esclarecer que a cibercultura não diz respeito somente ao maquinário tecnológico e aos saberes técnicos que as constituem como elementos da cultura humana, utilizáveis a partir de certos padrões matemáticos. Tal modelo de experiência humana é a mistura tanto da técnica quanto das emoções e práticas relacionais. Esse modo de existir, fundido com a máquina e seus recursos, que Haraway (2000) chama de organismos cibernéticos, mais conhecidos como cibOrg.ues, revela aquilo que constitui a cibercultura, pelo menos em uma de suas diversas dimensões.

A cibercultura pode ser entendida como uma formação histórica de cunho prático e cotidiano, cujas linhas de força e rápida expansão, baseadas nas redes telemáticas, estão criando, em pouco tempo, não apenas um mundo próprio, mas, também, um campo de interrogação intelectual pujante, dividido em várias tendências de interpretação [...] (RÜDIGER, 2011, p. 7).

A juventude brasileira está inserida nessa problemática, ou melhor dizendo, mergulhada em uma cultura de redes e sistemas relacionais cotidianos, baseados em plataformas de interação digital. Serres (2013) destaca que esse novo sujeito imerso nas culturas digitais é capaz de se relacionar com vários atores ao mesmo tempo por intermédio dos mecanismos tecnológicos hoje disponíveis nas sociedades, gerando quase que uma autossuficiência em busca da informação disponível na web. Isso leva a indagar sobre a diferença, no que se refere à estrutura cognitiva e à gestão das informações, entre aqueles que nasceram antes do advento da internet e aqueles que já nasceram em uma cultura consolidada via ciberespaço. Tal abordagem cognitiva que distingue gerações pré e pós internet, de acordo com Kellner (2001), proporciona o surgimento de um indivíduo que também é capaz de passar por construções identitárias as mais variadas e abertas, ao longo de sua existência, quebrando paradigmas e negociando processos contínuos, em detrimento dos modelos mais fechados das gerações não expostas à cibercultura.

A “Geração @” (SETTON, 2009), popularmente conhecida como *Geração Z*, se relaciona também com as instituições sociais clássicas, entre elas a própria escola, responsável pelo processo de socialização dos indivíduos (DURKEIM, 1978). E é nesse ponto que a juventude desterritorializada, via internet e redes sociais, encontra sua maior dificuldade, já que a escola, como a conhecemos hoje, ainda segue padrões tradicionais que não levam em consideração o novo *status* do conhecimento e das relações, potencializados pelas novas tecnologias da informação e comunicação.

As relações juvenis com as instituições sociais tradicionais e as interações dos jovens no ciberespaço trazem à tona problemas que já estão sendo discutidos e questões que podem ser consideradas novas. Talvez esse seja o “campo de interrogação intelectual pujante” que a cibercultura suscita, realidade que deve levar as pesquisas sobre juventude a direcionar suas reflexões para esse contexto contraditório que está sempre em ebulição intelectual.

A juventude “joga a sociedade” na rede, criando normas e condutas próprias, o que enriquece a interação no ciberespaço. Essa encenação teatral, de apropriação e ressignificação de papéis sociais é aquilo que Simmel (2006) chama de sociabilidade em seu estado puro. Mas essas sociabilidades precisam ser pensadas numa perspectiva valorativa e ética. Essa é a preocupação de Jonas (2006), quando propôs uma ética para a civilização tecnológica. Assim, o pensamento não deve girar em torno somente da pergunta “O que fazemos na rede?”, mas, sobretudo, “Por que fazemos o que fazemos na rede?”, em uma alusão clara aos questionamentos ontológicos que também constituem o jovem. E a ética do ser lança o seguinte desafio aos jovens nesta era informacional:

[...] A revolução que esta [a exigência ética] põe em marcha, inevitável, crê a autora, coloca à sociedade um desafio ético de escala universal. A humanidade está agora posta na situação de ter de escolher entre a educação emancipatória e o lazer criativos, de um lado, e a adaptação mecânica e a idiotia apática, de outro (HILTON, 1964, p. 143).

Não há como separar a sociabilidade juvenil dos embates éticos que as novas tecnologias da comunicação trazem à tona. A própria dimensão da “socialidade” (MAFFESOLI, 2010) é estruturada por axiomas, ou por uma ética dos grupos sociais. Assim, as sociabilidades que a juventude cria em qualquer ambiente, inclusive na internet, levam em consideração os movimentos e a organização do Outro nesse espaço compartilhado. Sobre essa proximidade, Maffesoli (2010) afirma o seguinte:

A proximidade remete, essencialmente, ao surgimento de uma sucessão de “nós” que constituem a própria substância de toda socialidade. Continuando, gostaria de fazer notar que a constituição dos microgrupos, das tribos que pontuam a espacialidade, se faz a partir do sentimento de pertença, em função de uma ética específica e no quadro de uma rede de comunicação (MAFFESOLI, 2010, p. 224).

É notório que qualquer construção de grupos sociais, que o autor chama de tribos, é precedida pela consolidação da concepção de “nós” que mostra ao indivíduo que existem mundos além do seu mundo. E o sentimento de pertencimento nesses grupos, virtuais ou não, gera a participação construtiva, ou destrutiva, dependendo da motivação, dos integrantes que formam essa tribo. Segundo Maffesoli (2010, p. 224-225), “o sentimento de pertença pode ser reafirmado pelo desenvolvimento tecnológico”, configurando, assim, um modelo novo de vivências sociais a partir de “uma matriz comunicacional onde aparecem, se fortalecem e morrem grupos, de configurações e com objetivos diversos”.

Por esses e outros motivos, o terreno das interações entre juventude e internet (ou juventude, internet e o Outro teatralizado na rede) ainda é misterioso, uma vez que suas interfaces são muitas e complexas, bem como as correntes e teorias que as explicam (RÜDIGER, 2011). As pesquisas dos últimos anos tentaram lançar luzes sobre alguns aspectos relevantes que constituem o ciberespaço. Seguindo essa linha, Alves (2002) e Costa (2003) discutiram sobre o papel da escola e dos *chats* na dinâmica de aprendizagem dos jovens; Spinosa (2005) e Castro (2006), por sua vez, discutiram o lugar dos *blogs* na constituição de papéis sociais e formação

educativa. E até as condições de acesso da juventude brasileira foram objeto de investigação (LEAL, 2010), tendo em vista a expansão dos usos de tais tecnologias entre esse segmento. Não há como negar a realidade crescente das interações juvenis no ciberespaço, tendo a internet e seus mecanismos como plataformas de sociabilidade.

Mas a despeito desse esforço em mapear e caracterizar as relações juvenis no ambiente virtual, o que se percebe é o aumento da complexidade de tais relações e a falta de material teórico para explicar alguns aspectos dessa nova realidade. Um dos mecanismos da internet, ainda pouco estudado, no Brasil, pelo menos em nível da pós-graduação em educação, por exemplo, são as chamadas redes sociais digitais (RECUERO, 2009, 2009; SANTAELLA; LEMOS, 2010).

Setton (2009) já apontava para a falta de reflexões e produções sobre o fenômeno Orkut, rede social mais utilizada no Brasil na segunda metade da década de 2000. Oliveira (2012) também afirmou a necessidade de investigação das redes sociais, em particular do Facebook, espaço interativo que vem ganhando o *status* de *point* da juventude internacional. Seu foco estava na investigação das implicações dos usos da internet na constituição da sociabilidade juvenil, tendo a rede social Facebook como plataforma de interação.

Considerando que as redes sociais digitais, na atual conjuntura informacional, são muitas e que seus usos se dão de acordo com os múltiplos interesses e faixas etárias diversas, tanto de adolescentes quanto dos jovens, o presente trabalho intenta lançar luzes e novos questionamentos sobre as sociabilidades e aprendizagens juvenis nessas plataformas virtuais, objetivando compreender o papel da internet na construção, ou reconstrução, da concepção de juventude e de suas interações via ciberespaço.

A juventude é um constructo histórico e também um agente de transformação de si mesma e da sociedade, imperativos que foram potencializados ou expandidos com os usos dos computadores, da internet e, mais recentemente, das redes sociais digitais.

A emergência da juventude digital

O contexto social da atualidade segue a lógica das redes de comunicação e relação (CASTELLS, 2010), fato que tem sido objeto de investigação acadêmica nas últimas décadas. A vida em rede, que ganhou outra conotação com o advento das novas tecnologias da comunicação, é um imperativo social que fortalece os laços e a cooperação entre as comunidades, mas que também exclui aqueles que não possuem os maquinismos de interação digital. Assim, as redes telemáticas e todo o seu escopo axiológico podem ser considerados como um dínamo propulsor de realidades e condições sociais diversas e antagônicas.

Somada a esse problema, há a emergência da juventude contemporânea, que se cansou dos papéis subalternos de atuação social, exigindo dos governos e das instituições clássicas condições dignas de vida. De adolescentes a jovens que passaram da casa dos 20 anos de idade, há um sentimento que se consolidou nas chamadas redes sociais digitais: é possível cooperar e compartilhar experiências pela rede, convertendo a internet em um caminho permanente de fluxos (SANTAELLA; LEMOS, 2010) e de cólera compartilhada (CASTELLS, 2009). Tal perspectiva pode ser elucidada de diversas maneiras e possível de verificações em diversos cantos do globo, como no movimento que ficou conhecido como “Primavera Árabe”, momento em que articulações sociais foram feitas tendo o jovem como elemento catalisador e que promoveu a derrubada de governos ditatoriais em países do Oriente Médio (BAUMAN, 2013).

Da mesma forma, essa juventude aprendeu o caminho da interação e do livre diálogo, para não falar em um “multiálogo”, com seus pares, assumindo muitas vezes codinomes e identidades fantasiosas. Daí o jogo que o ciberespaço abriga, transformando, ou dando condições, aos seus usuários, de assumirem papéis sociais novos que seguem normas desconhecidas. Segundo Guillaume (1989, p. 26, tradução livre), “este jogo não é uma exploração do outro, mas apenas dos papéis que se pode ter em sermos outro”, numa alusão clara à nova sociabilidade ensejada por uma sociedade interconectada por redes digitais. As identidades se multiplicam e tomam liberdades pouco conhecidas, gerando o poder de criar e recriar

perfis múltiplos e mutáveis, questionadores do real e simbióticos ao meio (BAUMAN, 2008).

Até mesmo as aprendizagens e a gestão das informações e do conhecimento estão passando por reformulações por causa de tal advento. A escola, que até pouco tempo era vista como um núcleo privilegiado de transmissão da cultura, está vendo seu lugar no topo da hierarquia intelectual ser ameaçado pela internet e suas redes, propagadoras de novos espaços de aprendizagem. Está claro que não se aprende somente em uma sala de aula (BELLONI, 2007), situada num ponto fixo do globo.

A internet trouxe a possibilidade de uma aprendizagem desterritorializada, nômade, que coloca o sujeito do conhecimento em contato com hipertextos e realidades em movimento. Augé (1994) também classifica como movimentos intensos de um lugar para um não lugar algo que se reveste em ambientes familiares e que, em certas ocasiões, pode tomar formatos de espaços públicos e de negociações e pertencças geradoras de significados, autorizando deslocamentos que não possuem um território fisicamente ancorado.

É importante esclarecer que não há reforço aqui de uma visão utópica, por vezes ingênua, sobre a internet e as redes sociais, que prega a substituição das instituições sociais tradicionais pelas redes telemáticas de comunicação e ensino. O que está sendo relatado são as possibilidades que tais mecanismos e axiomas trouxeram, o que não impede de tratar mais a fundo esse fenômeno, que ainda está no início e suscita dúvidas. É impreterível mostrar também seus limites e malefícios, sempre numa ótica de interação, nunca de impacto (LÉVY, 2010). Por isso, a relevância das tecnologias da comunicação está na relação e nos sentidos que os sujeitos sociais atribuem a elas.

O panorama contraditório dos usos da internet é o motivo pelo qual Rüdiger (2011) faz o seguinte alerta sobre o processo de informatização da sociedade:

Ocorre que, por meio desse processo abrangente e contraditório, o sujeito social está sendo inserido em uma teia de relações aberta ao infinito, em contínuo estado de alteração, cujo vetor, agora e em última

instância, é função de fatores quase que exclusivamente mercantis. Os benefícios trazidos pelo progresso tecnológico – e que não se pode negar – estão sendo sempre, mais e mais, subordinados a uma tendência que, de bom ou mau grado, nos impõe várias alienações e prejuízos nos diversos planos da existência [...] (RÜDIGER, 2011, p. 126).

Tanto os “benefícios” quanto as “várias alienações” são as duas faces do mesmo processo informacional, fato que atinge também a juventude em seus diversos subgrupos etários. Daí a importância de não adotar concepções ingênuas de investigação em relação à internet e às suas redes sociais de interação.

Um público que interage diretamente com essas redes e que está construindo maneiras específicas de interação com seus pares e com a sociedade à sua volta são os adolescentes. É por isso que Prioste (2013) se referiu aos vários “laços e embaraços” experimentados pelos adolescentes no ambiente virtual. Além do mais, esse público lida com situações-limites cotidianamente, em vários níveis de existência, das violências diversas às descobertas próprias da idade. Assim, é possível perceber as intersecções entre a vida “real” e a “virtual” (LÉVY, 2009) desses adolescentes e jovens, por vezes difíceis de separar, uma problemática que aponta na direção de uma gênese nos usos e apropriações da internet e – por que não dizer? – da própria ressignificação de suas práticas sociais.

As interações juvenis na rede trouxeram um novo quadro valorativo para nortear tanto o pensamento quanto a prática de um público que está redescobrando o mundo à sua volta. Por meio dessas interações, também é possível elucidar a dinâmica de construção do conceito de juventude na atualidade, bem como os sentidos presentes em suas identidades e desejos.

Considerações sobre a construção sócio-histórica da juventude: do *jeans* às redes sociais digitais

O ser jovem, que boa parte das pessoas conhece por causa das grandes produções cinematográficas ou por meio de alguma experiência

de proximidade com a rebeldia e os desejos intensos desse sujeito, ainda é cercado por conflitos conceituais e ontológicos. A academia esforça-se para explicá-lo, e a sociedade labuta para enquadrá-lo em suas normas e instituições. O fato é que o ser jovem, ou a juventude de forma geral, é um conceito com sentido histórico, um constructo que tem suas raízes fincadas no fim do século 19, quando a sociedade começou a descobrir as peculiaridades da faixa etária que separa a infância da vida adulta.

De lá para cá, a sociedade vem mudando vertiginosamente, bem como a própria ideia de juventude. Do modelo americano e europeu do *teenage* (SAVAGE, 2009), percebido pela indústria de massa e pelas instituições educacionais e militares, aos jovens conectados pela internet dos dias atuais (TAPSCOTT, 2010), a juventude vem adaptando-se aos arranjos sociais que lhe são designados. Por isso, não é difícil perceber a presença das concepções sobre juventude em várias áreas do conhecimento.

A literatura, por exemplo, é uma área que ao longo dos anos vem mostrando a face do público jovem de cada época e o contexto social ao qual pertence. Na verdade, as produções literárias sempre foram termômetros sociais que revelavam muito sobre seu tempo histórico. Como não citar o clássico *nonsense* *Alice no País das Maravilhas* (CARROL, 2011), que conta a história de uma garota curiosa que se mete em aventuras numa terra desconhecida, maravilhosa, protótipo dos desejos juvenis de construção de mundos alternativos, menos enfadonhos. E por falar em mundos alternativos, não há como não se referir a obra-prima *O retrato de Dorian Gray* (WILDE, 2009), romance que representava a juventude decadente da Europa do final do século 19. A juventude eterna, a moralidade, ou o seu oposto, e a busca por paraísos artificiais são alguns dos temas retratados por Wilde. Outra obra que expressa o espírito juvenil, no início do século 20, é o famoso *O maravilhoso Mágico de Oz* (BAUM, 2009), que discorre de maneira fantástica sobre a jornada de uma garotinha chamada Dorothy Gale na estrada de tijolos amarelos. A Terra de Oz e todos os seus personagens são a representação de um espírito otimista que pairava sobre a sociedade da época, entusiasmo que também ajudava a formular a ideia de uma juventude positiva, altruísta e ligada com amor à sua terra.

Outro meio representativo do espírito juvenil foi a moda excêntrica e os novos estilos musicais surgidos na segunda metade do século 20. O *jeans* e as jaquetas vestiam uma juventude dita rebelde, encorajada pelo *rock-and-roll* nascente dos Beatles, The Rolling Stones e outros. A indústria de massa percebeu o poder de consumo e representação dos jovens, fato que levou esse segmento social a ser tratado de forma diferente por parte da sociedade capitalista (SAVAGE, 2009). Nascia ali o modelo juvenil que perdura até hoje, com certas adaptações regionais, mas com o mesmo pano de fundo. Energia física, emoções à flor da pele e desejos de construção de uma sociedade diferente são características que acompanham a juventude até os dias atuais, como uma herança dos movimentos de contracultura dos anos 1960 e 1970.

Mas engana-se quem pensa que a criação da juventude, como se refere Savage (2009) ao processo histórico de construção desse segmento, é puramente de assimilação dos modos da cultura. Toda apropriação é seguida por uma resignificação, processo que não foge à maneira de interação juvenil. O jovem não é somente produto do seu tempo; é, também, resultado de suas interpretações e intervenções na sociedade. Uma das revoluções culturais mais intensas da sociedade ocidental foi encabeçada pela juventude e tem em Woodstock, para não citar outros marcos históricos, um de seus símbolos. A liberação sexual, a independência da mulher, as modificações nos arranjos familiares e a própria maneira de encarar os padrões do mundo adulto são algumas das conquistas da juventude da segunda metade do século 20, como afirma Eric Hobsbawm (2010).

As marchas históricas e as manifestações públicas, que ganharam contornos mais dramáticos no final do século 20 e início do século 21, têm na juventude seus representantes mais ardorosos, para não dizer apaixonados. No Brasil, em 1991, tivemos a marcha dos caras-pintadas, um movimento formado por jovens que exigiam o *impeachment* do então presidente Fernando Collor de Melo. De tão intensas e recentes, as grandes manifestações de protesto, em 2013, no Brasil, bem como outras no passado e no presente, pedindo mudanças estruturais e éticas na caminhada da nação, capitaneadas especialmente pelos jovens, suscitam estudos e análises

sobre o papel da juventude nesse processo, que, muitas vezes, foi seguido de confrontos com os aparelhos repressivos do Estado.

Diante do exposto, não há como negar o fator variável, para não dizer volátil, da caminhada juvenil ao longo da história, pois, mesmo conceituados e padronizados pelo mundo adulto, os jovens ainda surpreendem com atitudes de protagonismo e rebeldia. Para Kellner (2001), o papel do jovem na mídia é uma criação além de substratos unidimensionais que perpassam o que ele destaca e classifica como texto cultural, o que molda a vida diária e influencia comportamentos identitários mediados pelas novas tecnologias.

Outro exemplo de apropriação e resignificação da juventude vem de sua interação constante com as novas tecnologias da comunicação e informação, especialmente com a internet e seus mecanismos de sociabilidade. Concebida num primeiro momento como instrumento bélico, a internet se popularizou e ganhou o *status* de via universal de comunicação, diminuindo as distâncias e conectando as comunidades numa teia de relações. A sociedade em rede (CASTELLS, 2010) é o produto, ainda inacabado, do processo de informatização das instituições sociais e de suas economias. Assim, o que era de propriedade bélica se tornou instrumento de uso econômico, perdurando até os dias de hoje (RÜDIGER, 2011). Mas é nesse ponto que a juventude surpreende mais uma vez, mostrando que não é somente produto do meio, mas um segmento de interação, tendo em vista as apropriações feitas das novas tecnologias, transformando-as em plataformas de interação virtual com finalidades sociais e recreativas.

As redes sociais digitais são outro espaço, ou ciberespaço, de interação social. Nenhum outro mecanismo da internet oferece tantas interfaces de comunicação quanto essas redes, e a juventude têm tirado proveito dessa potencialidade. Nesse ambiente, criam-se *nick names*, perfis virtuais, identidades fantasiosas e até novas regras de sociabilidade. Essas possibilidades encorajam o “jogo social” (SIMMEL, 2006), a teatralidade, o prazer de interagir com o outro e de ser um outro diferente do sujeito que se é na realidade primária. Sobre essa dimensão teatral ou imaginativa das relações juvenis na rede, Fichtner (2001) afirma o seguinte:

As máscaras construídas e usadas pelos jovens correspondem e representam determinados tipos de figuras, com as quais os jovens entram em papéis ficcionais e participam de encenações criativas. Os jovens estão construindo palcos diferentes: a importância da colaboração e de consenso na criação de cenas e atos do drama torna-se uma realidade comunicativa (FICHTNER, 2001, p. 7).

Essas novas maneiras de ser e aprender já eram encorajadas pela internet, mas a juventude as reinventou, dando a elas uma finalidade social e imaginativa, tornando-se protagonista na construção de uma nova maneira de enxergar a si própria. O conceito de “Geração *Zapping*” ou, de forma abreviada, “Geração Z”, expressa a junção entre a perspicácia juvenil e a potencialidade dos mecanismos virtuais de interação. Setton (2009) já se referia a esses adolescentes e jovens como a “geração @”, em alusão à intimidade desse público com a internet.

Ri no *YouTube*, conversa no *MySpace*, no *Orkut*, no *Facebook* e no *MSN*. Posta uma fotografia, escaneia outra, baixa música, baixa vídeo, joga um game *on-line*, lê uma matéria em um *blog*, *twitta* rápida e repetidamente, quem sabe checa o horóscopo, talvez assine uma petição, corre para o *show*, combina uma praia – tudo ao mesmo tempo: abre janela, fecha janela, quanto tempo passa em cada uma delas? (LEITE, 2011, p. 336).

Esse contexto que se abre, tão infinito às pretensões dos conceitos e das proposições, revela a peculiaridade da cognição e da socialização de um público que está transformando as relações sociais à sua volta, ao mesmo tempo que percebe mudanças na configuração de suas regras e valores, advindas das interações com as novas tecnologias da comunicação. Um novo tempo revela uma nova juventude, possuidora de qualidades, mas detentora também de modismos e alienações. Diante desse quadro, ainda perdura a dúvida sobre a natureza das interações da juventude no ciberespaço, meio que pode ser considerado, de forma alegórica, uma imensa “galáxia” (CASTELLS, 2003), e por que não o comparar a universos em constante expansão, cheios de ambivalências e labirintos epistemológicos? Castells (2003) vai mais longe na elaboração de alegorias e afirma que “a internet é

o tecido de nossas vidas”, tamanha a relevância desse novo contexto sobre a juventude informatizada.

Acerca ainda dessa proposta, Kellner (2001) afirma que as ambivalências tratadas pelos autores citados podem ser compreendidas como elementos causadores de um novo tipo de fetiche, o virtual e tecnológico, no qual a obsolescência se programa para que surja a necessidade de se atualizar dentro de uma perspectiva mercadológica que, revestida de relações sociais mediadas pelo último produto lançado, produz uma indústria de consumo farta e com propensões de alcance não somente às classes mais abastardas, mas ao jovem médio e de classe baixa, com segmentos próprios.

Os conceitos e as formulações sobre a juventude mudam, bem como a própria natureza do jovem. São transformações mediatizadas pela sociedade e por suas apropriações e ressignificações da cultura circundante. Dito isso, é possível afirmar que a juventude é a cara do seu tempo, mas com ressalvas. Ela expressa a cultura, mas também cria cultura, ressignifica instrumentos e subverte certas normas sociais. O que desejam os jovens? Como se veem? Qual o papel da internet e de suas redes na consolidação dos seus modos de vida? São perguntas cujas respostas não são óbvias. A juventude eterna, o Santo Graal da história da humanidade (SAVAGE, 2009), há muito deixou de ser o primeiro item de prioridades desse segmento. Os jovens desejam mais e exigem novos direitos de uma sociedade estruturada sobre concepções ultrapassadas, que não levam em consideração a emergência de uma juventude historicamente diferente. Parafrazeando Clarice Lispector (1998), liberdade é pouco, o que essa juventude quer ainda não tem nome.

Um conceito não abarca tudo. E não abarca o que de fato importa saber. Ser jovem é um imperativo de descobrimento e de reinvenções cotidianas. Por isso, os segredos mais relevantes estão nas entrelinhas das sociabilidades juvenis e não no espetáculo de luzes e cores que o mundo adulto teima em criar sobre esse segmento. As sociabilidades juvenis inerentes às redes sociais digitais merecem especial atenção, tendo em vista que essas plataformas constituem “pontos de encontro” e “lugares comuns” dos diferentes segmentos juvenis, muitas vezes desprezados pela visão preconceituosa do mundo adulto e de suas instituições.

De dentro das redes digitais: o novo status das sociabilidades juvenis

Na conjuntura atual, há um lugar comum onde as juventudes se encontram e se relacionam de maneira dinâmica. Esse lugar ou *ethos* é chamado por alguns autores de ciberespaço (LÉVY, 2009, 2010; DEMO, 2004), ou seja, um espaço dentro da rede de fluxos da internet, um ambiente virtual. Há um incontestável apreço de muitos jovens pelas ferramentas de comunicação disponibilizadas pela internet, no caso do *Messenger*, das salas de bate-papo virtuais, dos *sites* de relacionamentos e, atualmente, das redes sociais interativas. Essas redes possibilitam fluxos cada vez maiores e mais rápidos de comunicação e têm sido encaradas como um “lugar” de liberdade pelos jovens, onde se criam e recriam regras sociais de conduta, originando sociabilidades e formas lúdicas de atuação na sociedade (SIMMEL, 2006).

Se fora da rede precisa-se marcar encontros físicos, em lugares específicos, tangíveis, para haver uma interação social legítima, com o advento desses mecanismos, esse encontro passou a ser feito em qualquer lugar, a qualquer hora, mediado pela conexão da internet. Isso representa bem a ideia de hologramas ou de duplicação da presença sobre a qual discorre Baudrillard (1991). Nas palavras de Lévy (2009), isso se chama “desterritorialização” da própria presença, e a atual geração de jovens apresenta essas características de não pertencimento geográfico. Tanto a configuração espaço-temporal quanto as concepções de mundo são afetadas pelo ciberespaço.

Sobre essas transformações nas concepções tradicionais de espaço e tempo, André Lemos (2003) afirma o seguinte:

Vivemos uma nova conjuntura espaço-temporal marcada pelas novas tecnologias digitais-telemáticas, onde o tempo real parece aniquilar, no sentido inverso à modernidade, o espaço de lugar, criando espaços de fluxos, redes planetárias pulsando no tempo real, em caminho para a desmaterialização do espaço [...] (LEMOS, 2003, p. 3).

Essa é a lógica que reina entre os jovens, a da desmaterialização dos espaços, dos lugares e até das próprias relações que estabelecem com outros de sua faixa etária ou não. E, com a mesma rapidez que se conectam a outros, se desconectam também, restringindo suas falas e expressões a determinadas pessoas ou grupos, num espetáculo sem fim de insinuações, escancaramento do ser e retiradas *off-line* estratégicas, tudo isso ao mesmo tempo e em tempo presente (PAIS, 2006).

As redes sociais virtuais vêm ganhando espaço considerável entre a juventude pelo fato de proporcionar maior interatividade com relação às falas e às expressões entre os indivíduos. Essas redes sociais da internet, que Santaella e Lemos (2010) sintetizam na expressão “RSIs”, se manifestam de várias formas por meio de várias plataformas. Atualmente existem centenas de redes como essas espalhadas no ciberespaço, uma para cada gosto. O objetivo de tais plataformas é reunir dentro de si pessoas que compartilham de objetivos aparentemente semelhantes.

As redes sociais digitais abrem espaço para outro tipo de interação social. Se na realidade primária a conversação é baseada na presença temporal e na comunicação monomodal, entre um número resumido de pessoas, nas redes essa interação obedece a outras regras, passando pelo crivo da virtualização (LÉVY, 2009). Não é preciso fixar o corpo físico em um determinado lugar/território, quando se está *on-line* de qualquer aparelho móvel de comunicação. Da mesma maneira, as conversações podem ocorrer em diálogos síncronos ou assíncronos (RECUERO, 2009), ou seja, em tempo real ou não. Exemplo claro disso são os *chats* disponibilizados por algumas redes sociais, como o Facebook, ferramenta que oportuniza a conversão em grupo e em tempo real (ou assíncrono).

A desterritorialização da comunicação, ou virtualização dela, abre precedentes para a desterritorialização do pensamento, da aprendizagem e da ação conjunta, além de apresentar um novo *status* para a condição da existência humana. A escola deixou de ser o lugar privilegiado da formação das novas gerações, diante de um sem-número de mecanismos informativos encontrados na rede. É isso que afirma Oliveira (2012), em sua pesquisa com jovens usuários da internet e das redes sociais:

O que é possível constatar a partir das respostas dos entrevistados é que de maneira geral não há preconceitos em relação ao uso da internet como instrumento mediador da aprendizagem. Pesquisar, estudar e produzir trabalhos acadêmicos é uma realidade bem aceita por parte dos jovens, mesmo que em alguns momentos exista o receio de que a informação coletada não seja confiável. A internet é um território capaz de propiciar rapidez na aquisição de informações, além de levar o usuário a experimentar visitas a outros *sites* enquanto estuda. Essa concepção juvenil desloca a lógica tradicional de ensino-aprendizagem, possibilitando o encontro de novos espaços onde o conhecimento é compartilhado (OLIVEIRA, 2012, p. 76)

Além disso, as redes são formadas por pessoas que comungam certos valores, gostos artísticos ou sociais, fazendo com que as noções de ajuntamento e cooperação sejam ressignificadas na rede. Quanto a esses modos de aproximação e ajuntamento, Lévy (2009) faz as seguintes considerações sobre a “vida em comunidades virtuais”:

Uma comunidade virtual pode, por exemplo, organizar-se sobre uma base de afinidade por intermédio de sistemas de comunicação telemáticos. Seus membros estão reunidos pelos mesmos núcleos de interesse, pelos mesmos problemas: a geografia, contingente, não é mais nem um ponto de partida, nem coerção. Apesar de “não presente”, essa comunidade está repleta de paixões e de projetos, de conflitos e de amizades. Ela vive sem lugar de referência estável: em toda a parte onde se encontrem seus membros móveis, ou em parte alguma. A virtualização reinventa uma cultura nômade, não por uma volta ao paleolítico nem às antigas civilizações de pastores, mas fazendo surgir um meio de interações sociais onde as relações se reconfiguram com um mínimo de inércia (LÉVY, 2009, p. 20-21).

As dimensões da virtualização da dinâmica social geram implicações peculiares à vida dos jovens, sejam eles adolescentes ou jovens que passaram da casa dos 20 anos de idade. Mas como é a “vida virtual” desses jovens? O que pensam sobre seus papéis espectrais, ou identidades “não inscritas”, que desempenham nas redes sociais digitais? A compreensão do que acontece dentro das redes poderá ser alcançada com maior clareza a partir

dos relatos dos próprios jovens que transitam por essas avenidas digitais, daí a necessidade de conceder voz e vez à juventude digital.

A interatividade juvenil pode ser percebida no Facebook, uma rede social concebida com o intuito de reunir amigos que compartilham informações diversas. Nesse ambiente podem ser publicadas fotos, vídeos, expressões escritas, sem falar em diversos mecanismos dentro da própria plataforma que possibilitam acesso a muitos jogos e a um “perfil” detalhado do usuário, que vai de gostos musicais a posicionamentos religiosos e filosóficos.

O Facebook, até há pouco tempo, foi a nova onda do momento, principalmente entre os jovens, segmento que descobriu a possibilidade de conexão e também de superexposição da vida privada. As possibilidades de entretenimento geradas por mais de 550 mil aplicativos fazem com que o número de adeptos aumente progressivamente. Todo mês, são criados 30 bilhões de *links*, fotos, mensagens e vídeos. Mais de 225 milhões de usuários entram nele todos os dias e 150 milhões o acessam por meio de *smartphone*. A quantidade de informações é tanta que se tornou possível escrever uma reportagem sobre a vida, os hábitos e os gostos de uma pessoa mesmo sem nunca a ter encontrado pessoalmente (GALILEU, 2011).

Boa parte dos jovens que utilizam o Facebook utiliza a expressão “estar perto” para justificar sua atuação cotidiana no *site*. É uma fixação por parte de tal segmento desbravar todos os dias o que acontece em sua página, quais foram os recados deixados, quais as publicações no “mural” de mensagens e se há algum novo “amigo” tentando estabelecer um vínculo virtual. Apesar do desejo pelo dismantelamento das estruturas rígidas de pertencimento, foi percebido, em boa parte dos jovens que utilizam o Facebook, o interesse pela manutenção dos vínculos sociais estabelecidos anteriormente, no mundo tangível, para configurar a sua conta em tal ambiente (OLIVEIRA, 2012).

Assim, percebe-se certo paradoxo, uma vez que a geração desterritorializada, fã incondicional dos fluxos pela rede, aparentemente sem origem e sem destino previamente definidos, também preza a conservação de vínculos anteriores ao ciberespaço, uma centelha ou fio que liga um mundo a outro. Isso mostra a dificuldade em separar o real do virtual. Mas algo fica claro diante dessa problemática: o “espaço estriado”, revelador da

ordem, do controle (DELEUZE, 1980), que pode ser entendido numa perspectiva de limitação da realidade tangível, não é suficiente para trazer prazer e significado ao jovem desterritorializado. Ele precisa de um “espaço liso”, que se abre ao caos e ao nomadismo (DELEUZE, 1980), uma realidade virtual, possibilitadora e potencializadora de sua criatividade e insurgência.

Essas diversas manifestações acabam criando uma cibercultura, que seria a implicação prática do desenvolvimento do ciberespaço (LÉVY, 2010). Navegar ou fluir pelo ciberespaço traz consequências tanto para quem se arrisca nessa viagem como para o contexto virtual que recebe o aventureiro. Isso é percebido na produção intelectual que ocorre dentro da rede, de diversos tipos, diga-se de passagem. Um exemplo bem claro é o *site Wikipédia* (uma enciclopédia virtual, atualizada diariamente por usuários de todo o mundo). Diante disso, a própria cognição é modificada com os processos interativos, da mesma maneira que a interatividade se transforma para atender melhor ou desafiar o indivíduo. Essa produção de cultura ou de cibercultura pode ser encontrada nas redes sociais interativas também.

Outra rede social que merece atenção especial para certas singularidades de seu funcionamento é o alardeado Twitter, um *site* configurado com o objetivo de produzir microtextos de 140 caracteres (microblog). Tem dupla finalidade: funciona como rede social e como uma mídia, na qual é possível conversar *on-line*, como no caso do MSN. Um aspecto que a diferencia do Facebook é a organização dos laços sociais por parte dos usuários. A organização ou configuração desses laços no Twitter altera a concepção de outras redes por algumas características, como afirmam Santaella e Lemos (2010):

[...] a tônica da interação e dos laços sociais não é baseada em vínculos preexistentes, mas sim na penetração individual em fluxos de ideias, ou seja, fluxos coletivos abertos de ideias compartilhadas em tempo real, que estão em movimento contínuo. Essa penetração gera conversações que, por sua vez, geram laços sociais (SANTAELLA; LEMOS, 2010, p. 91).

Com as redes sociais da internet, até a ênfase na interatividade sofreu transformações. É isso o que Santaella e Lemos (2010, p. 90-91) afirmam:

“Passamos da ênfase na interatividade entre o humano e a máquina, característica da cibercultura dos anos 1990, para uma experiência direta de sociabilidade em rede mediada por computador”. O foco nesse contexto não é na tensão entre o ser humano e as novas tecnologias; antes, é na interação que acontece dentro do ciberespaço, que revela sociabilidades específicas a essa realidade.

A dinâmica juvenil nas redes sociais interativas coloca uma questão interessante para a sociedade atual: qual seria o papel dessas redes na formação sócio-histórica da juventude? Talvez essa resposta demore um pouco a ser dada, devido à complexidade dessa problemática e por ser um fenômeno recente nos termos atuais de sua configuração e desdobramentos, mas um aspecto não pode ser negado nessa construção teórica: as redes sociais interativas podem converter-se em um núcleo de reestruturação das sociabilidades, trazendo o jovem para o centro desse processo.

Considerações finais

Entre a criança e o adulto, encontra-se a formação histórica e social do adolescente e jovem, este último mais especificamente tratado neste trabalho. Sobre o sujeito juvenil recaem muitas perguntas e indagações dentro de um cenário social marcado pela forte presença tecnológica, traduzida, entre outras coisas, como o avanço vertiginoso da velocidade dos meios de informação e comunicação. O tema juventude e internet suscita possibilidades de conexões amplas e multidimensionais. O cruzamento entre ambas apresenta contornos ricos e de perspectivas analíticas abrangentes dentro do campo científico, com vistas a uma melhor interpretação de como os jovens atualmente constroem as suas relações e a si próprios a partir das novas tecnologias disponíveis para o uso nos diversos espaços sociais. A vida em rede passou a ser um elemento condutor e formador de grupos identitários, reivindicando, entre outras coisas, mais atenção, inclusive, por parte do poder estatal.

Essa problemática exige que um novo olhar seja lançado sobre o jovem, um olhar que vá além dos estereótipos e rótulos que o mundo adulto teima em fixar sobre esse grupo etário. É necessário que se compreenda que o ser jovem ultrapassa as conceituações convencionais, mesmo estando dentro das classificações que envolvem a formação biológica do seu corpo ou a formação de comportamentos reconhecidamente juvenis, dentro de um quadro normativo, é claro. Na verdade, o sujeito considerado jovem apresenta múltiplas dimensões em sua constituição e deve ser compreendido segundo uma visão holística, em que seus aspectos biopsicossocial devem ser levados em consideração pelas instituições sociais.

Por isso, não é um conceito ou uma categoria que define (ou esvazia) o significado da juventude contemporânea; ela é um “grupo etário específico com rituais, direitos e exigências próprias” (SAVAGE, 2009, p. 11) e apresenta normas sociais peculiares, advindas da regionalidade e das condições sociais que cercam cada um de seus grupos e subgrupos. Dessa forma, não estamos falando de uma juventude somente, mas sim de juventudes, no plural, proposição que aponta para infinitas teias de relações e sociabilidades. Esse é outro aspecto que deve ser levado em consideração, tanto nas pesquisas sobre esse segmento, quanto na elaboração de políticas públicas que atendam às suas reais necessidades de educação, lazer, trabalho e espiritualidade.

O conceito de juventude é permeado por significados sociais e históricos. É a própria sociedade, no tempo e no espaço, com todas as suas dinâmicas, sendo elas progressistas ou conservadoras, que constitui a noção de juventude. A história mostra essa construção, como bem discorreu Savage (2009) sobre a criação da juventude e como o conceito de *teenage* revolucionou o século 20. A noção atual de juventude é relativamente nova e já apresentou outras conotações em séculos anteriores, como a própria noção de infância, quando as crianças eram concebidas como adultos em miniatura, destituídas de direitos inerentes às suas peculiares psicossociais.

Todavia, apesar da construção do conceito de juventude se dar no tempo e no espaço, sendo imbricado por seus elementos, é importante salientar que o ser jovem apresenta comportamentos que, em muitos casos,

destoam da norma social, fato que reforça os traços de volatilidade da juventude. Para o bem ou para o mal, o jovem segue suas próprias regras, tendo como pano de fundo as normas da família e da sociedade, e encontra pelo caminho de suas vivências grupos que partilham de seus anseios e angústias. Nesse contexto de (re)invenção identitária e existencial, o jovem encontrou outros jovens na internet, caminhou pelos corredores das redes digitais e construiu sentido a partir de papéis sociais peculiares, em que novas normas de conduta foram legitimadas, desembocando em sociabilidades que expressam sua visão de mundo, suas crenças (ou a ausência delas), seus gostos e seu projeto para uma sociedade que não acompanha a velocidade de suas paixões e modismos.

Não há como negar que a internet possui um papel importante na reconfiguração da dinâmica juvenil na sociedade, principalmente depois da popularização dos computadores e dos aparelhos móveis de comunicação. Houve uma potencialização das capacidades juvenis, tanto em nível cognitivo quanto social. As novas tecnologias da comunicação, em especial a internet e suas redes, redesenharam as estruturas sociais, fazendo com que as instituições mais convencionais questionassem as metodologias de suas atividades.

Um exemplo disso é a própria escola, uma instituição social que por alguns séculos monopolizou o saber dentro de seus muros, vista como o principal polo irradiador de conhecimento dentro da sociedade. As relações da juventude com a internet trouxeram uma nova leitura sobre o fazer da escola, desterritorializando o “lugar do saber” e expandido seu alcance por milhares de janelas multimídia. A emergência da juventude digital deixa evidente o imperativo do conhecimento fluído, ao alcance de todos em um único *click*; por isso, a escola precisa se questionar, no fazer de todos os seus profissionais, sobre qual é a direção a ser tomada em uma sociedade informatizada em constante mudança. A juventude, encorajada pelas novas mídias de comunicação, especialmente pela internet e suas redes sociais digitais, trouxe maior complexidade ao terreno da escola.

A formação e a dissolução de vínculos afetivos, a nova linguagem no trato com os integrantes de “tribos” ou “galeras”, as máscaras de atuação

social nas redes sociais e os simulacros de felicidade e contentamento que ultrapassam os domínios do ciberespaço são só alguns dos vários imperativos de atuação dos adolescentes e jovens, que revelam a dupla dimensão do processo informacional da sociedade: a da alienação e a do protagonismo juvenil. Essas interações no ciberespaço extrapolam os domínios do virtual e atribuem novos significados às relações ditas reais, daí a crescente dificuldade entre os educadores que não conseguem a atenção de seus alunos, ou que enfrentam o problema do *ciberbullying*, ou, até mesmo, se sentem desafiados a lidar com o recorrente uso dos celulares para fins recreativos durante os exercícios em sala de aula por esses adolescentes e jovens.

Esses modos revelam mais do que rebeldia ou desvio de comportamento, como pensam muitos educadores. É necessário que os profissionais da educação se debrucem sobre essa nova problemática nas relações sociais, para compreender melhor as adolescências e as juventudes que atendem. Essa geração apresenta peculiaridades em sua constituição sócio-histórica e não pode ser atendida apenas com as ferramentas educativas que foram concebidas no século passado.

A emergência da juventude digital no contexto da escola atual é um imperativo que exige mudanças estruturais no cenário da educação nacional, passando pelas suas redes e unidades de ensino. Enquanto não houver esse novo olhar, no sentido de uma análise mais criteriosa, a respeito das implicações das novas sociabilidades juvenis na escola, continuaremos a ter uma escola do século 18 atendendo a um público do século 21, formado a partir da lógica das redes, cuja cognição está a exigir intervenções educativas que ultrapassem o marasmo do quadro-negro ou “uma série de estudos disparatados e inconsequentes, se não fossem nocivos”, nas palavras de Anísio Teixeira (1956, p. 41).

O *jeans*, concebido a partir da noção de uma juventude consumista e rebelde, perdeu seu espaço na complexa teia das relações virtuais, mediadas pelas redes sociais digitais. Essas juventudes, constituídas por grupos diversos, dos grandes centros às periferias, são aquilo que podemos chamar de futuro imediato e estão a lançar mais do que modismos ou gírias na sociedade atual, o que implica sensibilidade do mundo adulto na análise

de suas sociabilidades, ainda vistas como perigosas. Como assevera Savage (2009, p. 16), esse grupo, constantemente, é apresentado “pela *mass-media* como um gênio ou um monstro” que “continua codificando as esperanças e os temores dos adultos com relação ao que vai acontecer”.

Referências

ALVES, Rozane S. *Jovens, chats e escola: as relações que emergem desse contexto*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2002.

AUGÉ, Marc. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Rio de Janeiro: Papyrus, 2008.

BARBER-MADDEN, Rosemary; SANTOS, Taís de Freitas (Orgs.). *A juventude brasileira no contexto atual e em cenário futuro*. Brasília, DF: UNFPA/Caixa Seguros/Secretaria Nacional de Juventude/Universidade de Brasília, 2011.

BAUDRILLARD, Jean. *Simulacros e simulação*. Lisboa, PT: Relógio d'Água, 1991.

BAUM, L. Frank. *O maravilhoso Mágico de Oz*. São Paulo: Martin Claret, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre as fragilidades dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

_____. *O poder da identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

_____. *La cultura em el mundo de la modernidad líquida*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica, 2013.

BELLONI, Maria Luiza. Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 25, n. 1, p. 41-56, 2007.

CARROL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. São Paulo: Martin Claret, 2011.

CASTELLS, Manuel. *A Era da Informação: economia, sociedade e cultura*. V. I: A sociedade em rede. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. *A galaxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CASTRO, Tatiane B. de. *Jovens blogueiras: um estudo sobre identidade juvenil na internet*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, RS, 2006.

CÉREBRO funciona como o Facebook. *Galileu*, Redação. Disponível em: <<http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,EMI201961-17770,00-cerebro+funciona+como+facebook+diz+estudo.html>>. Acesso em: 4 out. 2011.

COSTA, Patrícia M. D. *Os jovens e o mundo virtu@l: as artimanhas dos valores dos ch@ts da internet*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

DELEUZE, Gilles. *Milles plateaux*. Paris: Minuit, 1980.

DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FICHTNER, Bernd. A internet como prática cultural dos adolescentes: aspectos, problemas e resultados em uma pesquisa brasileira-alemã. In: *Projeto de pesquisa intercultural sobre leitura e escrita de adolescentes brasileiros e alemães na internet (2000-2001)*. Juiz de Fora, MG: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2000-2001.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA/Organização das Nações Unidas. ONU celebra o Ano Internacional da Juventude 2010-2011. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/media_18637.htm>. Acesso em: 16/8/2013.

GUILLAUME, M. *La contagion des passions*. Paris: Plon, 1989.

KELLNER, Douglas. *A cultura das mídias – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Bauru-SP: Ed. Edusc, 2001.

HARAWAY, Donna. *Symians, ciborgs and women*. Nova York: Routledge, 2000.

HILTON, A. *Logics, computer machines and automation*. Nova York: World, 1964.

HOBSBAWN, Eric. Revolução cultural. In: HOBSBAWN, Eric (Org.). *Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

JONAS, Hans. *O princípio da responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2006.

LEAL, Rita de Cássia Souza. *Usos e apropriações dos “sem tela” na rede: um estudo comparativo das condições de acesso dos jovens à internet no Brasil e na Itália*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

LEITE, Miriam. Estudante *zapping* e atuação docente: um estudo de caso. *Cadernos de Educação*, Pelotas, RS: FaE/PPGE/UFPel, jan./abr. de 2011. Disponível em: <www.periodicos.ufpe.edu.br>. Acesso em: 15/8/2013.

LEMOS, André. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, André; CUNHA, Paulo (Orgs.). *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre, RS: Sulina, 2003, p. 22.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo: Ed. 34, 2009.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 2010.

LISPECTOR, Clarice. *Perto do coração selvagem*. São Paulo: Rocco, 1998.

MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA/Secretaria de Direitos Humanos/ Departamento da Criança e do Adolescente. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF: Conanda, 2002.

OLIVEIRA, José Reinaldo. *Juventude e ciberespaço: implicações do uso da internet na constituição da sociabilidade juvenil*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

PAIS, José Machado. Buscas de Si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria I. M.; EUGENIO, Fernanda (Orgs.). *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

PRIOSTE, Cláudia Dias. *O adolescente e a internet: laços e embaraços no mundo virtual*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

RECUERO, Raquel. *Redes sociais da internet*. Porto Alegre, RS: Sulina, 2009.

_____. Diga-me com quem falas e dir-te-ei quem és: a conversação mediada pelo computador e as redes sociais na internet. *Revista Famecos*, Porto Alegre, RS, n. 38, p. 118-128, abr. 2009.

RÜDIGER, Francisco. *As teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores*. Porto Alegre, RS: Sulina.

SAVAGE, J. *A criação da juventude: como o conceito de teenage revolucionou o século XX*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

SERRES, Michel. *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo Cultural e Económico, 2013 (versão em português: *Polegarzinha*).

SANTAELLA, Lúcia. LEMOS, Renata. *Redes sociais digitais: a cognição conectiva do Twitter*. São Paulo: Paulus, 2010.

SETTON, Maria da Graça J. Juventude, mídias e TIC. In: SPÓSITO, Marília Pontes. *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte, MG: Argumentum, 2009.

SPINOSA, Patrícia N. *Cibercultura e educação escolar: um estudo de blogs e de tecnologias do eu*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2005.

SPÓSITO, Marília Pontes. *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte, MG: Argumentum, 2009.

SIMMEL, Georg. *Questões fundamentais da Sociologia: indivíduo e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

TAPSCOTT, Don. *A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos*. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. *A educação e a crise brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

WILDE, Oscar. *O retrato de Dorian Gray*. São Paulo: Martin Claret, 2009.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). *Physical Status: the use and interpretation of anthropometry*. Geneva: WHO, 1995.

Capítulo VI

CONVERSANDO SOBRE ÉTICA, TECNOLOGIA E NOVAS ESPERANÇAS: É POSSÍVEL UM FUTURO MAIS PROMISSOR PARA AS NOVAS GERAÇÕES?¹

Maria Cândida Moraes

Qualquer inovação tecnológica na capacidade de nos comunicarmos terá sempre uma incidência profunda em nossa cultura, em nossa maneira de ser, de viver/conviver, na maneira de nos relacionarmos, o que requer não apenas maior competência tecnológica no aprendizado das novas linguagens digitais, mas, sobretudo, maior competência ética nas relações humanas. Mais do que nunca, necessitamos de uma nova estética do pensamento que abra a mente e o coração ao diálogo sem reservas, que enfraqueça a resistência dos sistemas de pensamentos fechados, que reduza a intolerância e a violência e que suporte os riscos do desconhecido e do inesperado, os desafios da incerteza e das contradições emergentes. Necessitamos de um novo pensamento capaz de nutrir uma ética que acredite na partilha, no intercâmbio, na cooperação e na fraternidade; capaz de exercitar uma estrutura mental aberta ao acolhimento, à hospitalidade, à responsabilidade e ao diálogo entre o ruído e a ordem. Uma ética capaz de resgatar o espírito de solidariedade entre os seres, a amorosidade e a gratidão pela vida.

¹ Versão modificada do trabalho publicado na revista da Unicamp *Tecnologias, Sociedade e Conhecimento*, v. 1, n. 1, nov. 2013.

Contextualizando

Como atuar em um contexto social de natureza complexa que clama por novos desafios éticos, a cada dia, mais urgentes e necessários? Quais são as novas ferramentas intelectuais disponíveis para se repensar as atuais questões éticas e morais de nossos tempos? Quais são os novos desafios éticos impostos pelo acelerado desenvolvimento científico e tecnológico e pela globalização, que tanto nos afeta, independentemente do lugar em que estejamos?

Novos desafios éticos estão sendo urgentemente requeridos, não apenas em função do desenvolvimento científico e tecnológico exponencialmente acelerado e da globalização, mas também em consequência da deterioração ética e moral que os diversos e insuportáveis escândalos inerentes ao histórico processo de corrupção que assola este país e que, há décadas, vem corroendo as entranhas das bases éticas e morais formadoras das novas gerações.

Embora tenhamos sempre vivido em um horizonte de incertezas e emergências, vivemos anos de muita perplexidade e de grandes preocupações a respeito do futuro do planeta e, conseqüentemente, do futuro dos milhares de jovens brasileiros. Em realidade, enfrentamos tempos incertos e fluidos com ferramentas políticas e intelectuais de outras épocas, de outros tempos, observando a realidade como se ela fosse estável, homogênea e predeterminada.

Estejamos onde estivermos, no Brasil, no Egito, na Turquia, no Chile, na Espanha ou em qualquer outro canto deste nosso belo e imenso planeta azul, estamos vivendo/convivendo em um mundo incerto, mutante, complexo, plural, indeterminado, sujeito ao imprevisível e ao inesperado, sujeito às emergências que requerem processos autoeco-organizadores urgentes e necessários. Emergências de natureza política, econômica, social, tecnológica, ética, cultural e espiritual para as quais, lamentavelmente, não estamos, ainda, individual e coletivamente, preparados.

Como humanidade, temos grandes dificuldades, tanto em nível individual quanto coletivo, para encontrar soluções compatíveis com a magnitude e a intensidade dos problemas atuais, problemas de natureza

complexa, transdisciplinar e transnacional. E sabemos que nenhum dos problemas emergentes no cenário nacional ou internacional pode e deve ser abordado no âmbito disciplinar, pois se trata de desafios complexos de natureza transdisciplinar, que questionam nossas instituições educacionais e governamentais, acostumadas a trabalhar e a agir pautadas por uma visão reducionista, fragmentadora da realidade, da sociedade e da vida.

Contextualizando um pouco mais esta temática, cujos destaques vêm sendo dado às mudanças aceleradas e profundas presentes em todos os campos da vida e das organizações sociais, mudanças que nos desafiam e exigem maior adequação de comportamentos, atitudes e modos de relacionamento, iniciaremos a discussão da temática deste ensaio a partir da análise dos acontecimentos ocorridos no Brasil, nos dois últimos anos, que mobilizaram significativa parcela da população brasileira e desafiaram seus governantes, conclamando-os a preservarem a ética na política e nas instituições governamentais. Apesar de saber que, até hoje, muito pouco foi feito nestse sentido, pelo menos serviu de alerta aos políticos mais desavisados e descompromissados em relação aos interesses da população brasileira.

Diversas manifestações ganharam corpo e expressão nacional e internacional, expandindo-se, gradualmente, em uma onda de protestos (e também de violência), levando dezenas de milhares de pessoas às ruas, com uma significativa agenda de reivindicações, cujos significados ainda não foram totalmente esclarecidos. Um movimento que se iniciou em Porto Alegre, ao final de março de 2013, motivado pelo aumento das passagens de ônibus e que logo se espalhou por todo o país, espraiando-se pelas principais cidades brasileiras, fazendo com que, no dia 17 de junho do ano de 2013, no início da Copa das Confederações, o Brasil vivesse uma das maiores mobilizações populares dos últimos 20 anos, inflamada por várias outras bandeiras, entre elas, as reivindicações por melhores condições de vida, saúde, educação e transporte.

E tudo isto aconteceu, tendo como suporte a tecnologia digital e as redes sociais disponíveis, o que fez com que todo esse movimento acabasse entrando pelas frestas digitais de nossas casas, em um piscar de olhos. Como há décadas não se via, tal onda de protesto mobilizou o debate em todo

país e levantou uma série de questionamentos sobre os objetivos da política brasileira, as novas pautas éticas e os novos significados de um movimento popular singular.

Além da revogação de atos referentes ao aumento de passagens de ônibus, vários outros resultados foram sendo obtidos. Entre eles, novas medidas de combate à corrupção, à pacificação nas favelas, à aprovação da “ficha limpa” requerida, não apenas para os cargos comissionados do governo, mas, também, para todo e qualquer servidor público ou pessoa em cargo de confiança, o que, certamente, contribuirá, senão para extirpar, pelo menos para diminuir esse terrível cancro que é a corrupção na administração pública brasileira, condenando aqueles que cometem atos ilícitos envolvendo dinheiro, prestação de serviços e bens públicos.

O que ficou claro é que grande parte das demandas do clamor das ruas é de natureza ética, o que nos levou, também, a perceber, com entusiasmo e alegria, a emergência de indícios de uma nova consciência na juventude brasileira, bem como na sociedade em geral, que já não suporta conviver com a corrupção, a leniência do poder público, o cinismo dos políticos e dos servidores da administração pública, em sua costumeira falta de consciência e de postura ética em relação ao bem comum. Toda esta mobilização efervescente mostrou, também, que o Brasil já não pode continuar deitado em “berço esplêndido”, esperando que as coisas aconteçam e se transformem por si mesmas.

Certamente, o efeito e o impacto das mobilizações de rua em um futuro próximo ainda deixam a desejar, mas sabemos que algo vem mudando no país e que depende da juventude os rumos das mudanças estruturais e da reconstrução de nosso país. O que já se sabe é que não apenas a mobilidade das placas tectônicas provoca tsunamis, terremotos e maremotos, mas também que o clamor das ruas e as reivindicações da população, anteriormente adormecida, assustam e requerem processos rápidos de autoecorregulação social, urgentes e necessários.

O que se percebe é que as redes sociais vieram para ficar e que, daqui para a frente, terão um papel relevante na organização da vida política e social

do país. Um papel que não pode ser ignorado, pois as atuais tecnologias da informação e da comunicação são um fator revolucionário de profundas consequências na vida política e social do cidadão/ã, sejam elas boas ou más. Diferentemente da capacidade de mobilização, gestão e tomada de decisão da “gente a pé”, a sociedade em rede traz consigo uma crescente e desconhecida complexidade nutrida por grandes desafios e potenciais riscos, para os quais políticos e governantes não estão, todavia, preparados para enfrentar. Esse empoderamento democrático das novas gerações colocou em xeque as instituições governamentais e suas respectivas capacidades analíticas e decisórias. E mais, qualquer inovação tecnológica na capacidade de nos comunicarmos terá sempre uma incidência profunda em nossa cultura, em nossa maneira de ser, de viver/conviver, na maneira de nos relacionarmos, o que requer não apenas maior competência tecnológica no aprendizado das novas linguagens digitais, mas, sobretudo, maior competência ética nas relações humanas. E, assim, nós, educadores, precisamos ficar mais atentos e atuantes.

Nesse sentido, é oportuno retomar a maravilhosa advertência poética feita pelo nosso querido Carlos Drummond de Andrade: “Cuidado por onde andas, pois é sobre meus sonhos que tu caminhas”, sabendo que é nas ruas e nas redes sociais que está a juventude brasileira, comungando de um ideário comum a muitos outros brasileiros, esperançosos e sonhadores, embalados pela crença e pela utopia de que outro mundo é possível, urgente e necessário.

Novos desafios éticos

Não apenas no atual contexto político brasileiro, mas também nos contextos latino-americano e mundial, o enfrentamento dos novos desafios éticos está sendo urgentemente requerido. Lamentavelmente, o Brasil ainda é um lugar de grandes paradoxos. Um país onde grande parte da população se sacrifica para comprar alimentos taxados com altos impostos, enquanto

os ricos continuam comprando carros sem impostos. Apesar de o salário do professor ter um teto mínimo a ser respeitado em todo o país, algumas prefeituras continuam pagando ridículos salários ao professorado e o governo federal deixa de punir aquele prefeito que resolve fazer o controle fiscal das finanças públicas de sua cidade, mediante o corte do salário docente.

A evolução cultural, tecnológica e cognitiva, graças aos processos de interdependência e de inter-relações gerados pela internet e pela globalização, vem gerando a proliferação desmedida de dados, informações e saberes entre pessoas, países e povos. Uma coisa é gerar, produzir e disseminar informações pela rede. Outra é a capacidade humana de digeri-las, de processá-las, de construir conhecimento e incorporar as informações ao nosso cotidiano, o que nossa condição humana, fruto de nossa evolução biológica, ainda não permite. Assim, esse crescimento exponencial da informação disponível é infinitamente superior à capacidade humana de processá-la. Nossas estruturas biológicas e neuronais limitadas, constitutivas de nossa condição humana, impedem o acompanhamento do crescimento geométrico das informações que circulam pelas redes sociais, segundo Brey (2011).

Na realidade, temos uma capacidade coletiva fantástica de geração de dados e informações, mas absoluta e desproporcionalmente inferior à nossa capacidade individual de processamento e construção de conhecimento, bem como de integração às nossas experiências pessoais cotidianas, reveladoras da finitude e da provisoriedade do ser humano. Nossa condição humana é intrinsecamente finita e mortal.

Isso vem gerando, sem dúvida, um dos nossos graves problemas atuais, relacionado ao grande descompasso existente entre o ritmo de nossa evolução cultural e ética e o aumento de informações gerado coletivamente. Esse aumento desmesurado esconde alguns perigos para os quais nós, como humanidade, devemos estar mais atentos. Tais perigos não vêm diretamente da existência em si da ilusória “sociedade do conhecimento”, ou mesmo da “sociedade da ignorância”, esta última gestada por nossa incapacidade de processar informações disponibilizadas pelas diversas redes digitais. Certamente, o perigo que paira sobre nós está muito mais dentro

de nós mesmos, nos usos e abusos realizados pelo próprio ser humano que acabou de criá-las. Decorre, também, das dificuldades que temos para fazer com que os valores éticos que regem as relações humanas consigam acompanhar, senão na mesma proporção, de modo mais aproximado, o incrível desenvolvimento científico e tecnológico mundial.

A sociedade da ignorância é também aquela que tem toda informação disponível a um simples toque no *mouse*, ou na tela do seu iPad, mas que, ao mesmo tempo, não consegue processar esse caudal de dados e informações disponíveis, condicionado tanto pela condição humana, que não consegue acompanhar a velocidade e a intensidade das produções coletivas disponibilizadas pelas redes, como, principalmente, pela grande dificuldade em processar a informação e construir conhecimento, a partir de uma visão crítica da realidade. Essa ausência de crítica seria, sem dúvida, uma das causas da ignorância e acaba produzindo uma geração de jovens que não consegue ler um documento com mais de quatro ou cinco páginas, se não estiver em formato multimídia. São indivíduos que confundem aprendizagem com o pegar e colar fragmentos de informações disponíveis na internet. É uma geração pouco reflexiva e menos ainda crítica, embora mais ativa e aparentemente mais atenta e esperta, mas também dispersiva, impulsiva, agitada, que confunde o uso e o abuso do “Control V/Control C” na preparação de trabalhos ou nas respostas às exigências acadêmicas.

Além da falta de ética presente nos casos cada vez mais frequentes de *cyberbullying*, é também uma geração com sérios problemas de concentração e de relacionamento, acostumada a processar em paralelo, ou seja, ao mesmo tempo que fala no Skype, responde *e-mails*, se manifesta no Facebook, no Twitter e bate-papo ao telefone. O que se observa é que os meios e as informações estão disponíveis, mas, todavia, ainda não sabemos tirar deles o seu melhor proveito.

Isso nos coloca alguns desafios a serem problematizados, como, por exemplo: No âmbito global da evolução humana, como articular nossa evolução biológica com a evolução cultural, tecnológica e ética? É possível encontrar certo equilíbrio ou isso é impossível? Como fazer com que nossa

condição humana, finita e mortal, aprenda a viver/conviver com aquilo que é enorme, infinito, incomensurável e, muitas vezes, inalcançável pela mente da grande maioria dos mortais?

Sabemos que um dos grandes desafios éticos mundiais relacionados às tecnologias digitais ainda continua sendo o acesso desigual à informação que ocorre entre e dentro dos próprios países, promovendo a exclusão automática da imensa maioria da população, apesar dos pesados investimentos financeiros realizados na tentativa de minimizar a problemática. Na realidade, esse também é um problema de natureza ética, além da insistente ameaça à privacidade e à intimidade das pessoas, invadidas por sistemas e técnicas de busca de informações pessoais que não apenas se contentam em invadir, captar e disseminar informações de conteúdo emocional pelas redes, mas que também ameaçam e violentam suas próprias vítimas, colocando em risco as liberdades civis e os direitos humanos, como também a vida das pessoas.

Como exemplo, vale destacar a comentada invasão dos *e-mails* pessoais provocada por agentes do Serviço de Inteligência Americano, o que causou profundos constrangimentos e interferências nas relações políticas internacionais entre o Brasil e os Estados Unidos. Nesse sentido, surgem as perguntas que não querem calar: Será que em nome da segurança nacional e do combate ao terrorismo pode-se invadir a privacidade dos cidadãos? Quais são as implicações de tudo isso em relação à nossa soberania nacional? Como promover a união da pesquisa científica com os valores éticos e morais, no sentido de melhorar o relacionamento humano e a convivência entre os povos?

Já não podemos continuar privilegiando a visão distorcida da realidade, que vê a racionalidade técnica e tecnológica como solução para todos os males, esquecendo-se que a tecnologia é somente uma ferramenta com a qual, se não for acompanhada por valores humanos e éticos, teremos graves rupturas sociais e uma crise moral e ética sem precedentes em curto espaço de tempo. Urge, portanto, encontrar mecanismos que acelerem as discussões entre ética e desenvolvimento científico e tecnológico, visando descobrir quais são os limites a serem preservados, no sentido de resguardar a liberdade, a integridade humana e a soberania nacional.

Desenvolvimento científico e tecnológico e a falácia do bem viver

Analisando um pouco mais a situação da sociedade brasileira e, mesmo de muitas outras, constata-se a presença de uma profunda crise de natureza ética, psicológica e emocional, que vem abalando a sociedade como um todo. Cada dia fica mais evidente que a retórica do crescimento econômico associado ao desenvolvimento tecnológico, como propulsor do crescimento social e da consequente eliminação da pobreza, tão presente no discurso neoliberal, crescimento esse impulsionado por uma verdadeira devoção ao progresso material e ao sucesso da ciência e da tecnologia, não vem proporcionando satisfação, alegria e bem viver. Sabemos hoje que tudo isso não passa de uma grande falácia.

O Brasil, apesar do crescimento econômico das últimas décadas, da diminuição da miséria e da fome, continua sendo um país de grandes desigualdades sociais e de acumulação de riqueza por parte de uma minoria. Ao mesmo tempo, muito daqueles que acederam a um patamar economicamente superior e que conseguiram sair da linha da pobreza também não se sentem felizes e confortáveis nos novos patamares sociais conquistados. É um consumismo que dilacera e corrói as entranhas da sociedade brasileira, atualmente, também facilitado e motivado pelo uso das tecnologias e de suas redes sociais, que permitem vislumbrar um horizonte, para muitos, ainda absolutamente inalcançável, o que, de certa forma, não deixa de ser algo sofrido e profundamente frustrante.

Por outro lado, apesar de todo avanço da ciência e da tecnologia, nunca existiram tantos problemas de natureza emocional, psicológica e espiritual como nos últimos 20 anos, o que, de certa forma, nos coloca diante de vários outros desafios éticos. Isso porque entendemos que tais desafios, incluindo aqui o comportamento ético, não se referem apenas aos aspectos cognitivo/intelectuais, tecnológicos, ao uso de uma determinada lógica, mas implicam, também, aspectos de ordem emocional, afetiva e espiritual, o que, durante séculos, foi ignorado ou renegado a segundo plano.

Nesse sentido, temos observado que, apesar de todo avanço científico e tecnológico sem precedentes e de todos os benefícios e ideias maravilhosas que emergiram ao longo do século 20, nenhum dos movimentos econômicos e sociais, ou suas respectivas conquistas, conseguiram, até hoje, verdadeiramente acalmar o espírito em sua busca por um mínimo de felicidade. Isso porque a alma humana e as qualidades do espírito humano continuaram sendo negligenciadas ao longo dos últimos cem anos, qualidades tais como amor, compaixão, sensibilidade, paciência, acolhimento, capacidade de perdoar, harmonia, responsabilidade, solidariedade, dimensões essas consideradas apaziguadoras da alma e portadoras de felicidade para a vida em sociedade.

Isso porque o espírito que é compassivo, generoso, amoroso, paciente, tolerante, respeitoso, de certa forma, reconhece o impacto potencial de suas ações sobre os outros e sobre a natureza, preocupa-se com o bem-estar do outro e pauta sua conduta a partir de tais valores. Em princípio, espera-se que um ser mais solidário, respeitoso e ético, consciente de suas limitações e de seus atos, respeite, também, tudo que afeta o triângulo da vida, ou seja, tudo que afeta as relações entre indivíduo/sociedade/natureza, pois entendemos que quem professa ou vivencia tais qualidades seja um ser espiritualmente mais evoluído, com maior consciência de si, do outro e do importante papel que a natureza joga na preservação do todo.

Na realidade, continuamos enfatizando, de modo ainda desproporcional, tudo o que se refere ao progresso exterior, em detrimento de uma evolução interior da consciência humana. O que se percebe é que populações que tiveram suas necessidades básicas satisfeitas continuam sofrendo de ansiedade, infelicidade, estresse, insegurança e inúmeras fobias, como nunca antes ocorrera. De certa forma, tudo isso nos faz tomar consciência de que nossas necessidades básicas transcendem o que é meramente atendido pelos órgãos dos sentidos, transcendem os nossos desejos por esta ou aquela tecnologia de última geração, e existe um sofrimento interior que não pode ser solucionado enquanto não cuidarmos do que foi sempre negligenciado, ou seja, da dimensão interior do ser humano, cujo descaso ao longo dos últimos cem anos vem, agora, cobrando sua fatura, e esta não é pequena.

Em busca de novas respostas

Pensando em todas essas contradições, pergunta-se: quais são os fundamentos, os princípios norteadores de um futuro desejado, capaz de colaborar na passagem de uma pós-modernidade técnica e tecnológica para uma pós-modernidade mais ética e humana? Ou então, como adotar uma nova antropologia centrada na cooperação, na responsabilidade e na solidariedade, capaz de abandonar a metáfora do “homem como o lobo do homem”, vivendo em um mundo digital, plural e, ao mesmo tempo, incerto e instável? Como gestar uma nova cosmovisão pautada pelo bem viver, ou seja, baseada no resgate da dignidade humana e na sustentabilidade tecnológica, ambiental e social?

Ao questionarmos o mundo ao nosso redor, ao percebermos os problemas sociais, econômicos, tecnológicos, psicológicos, ecológicos e éticos que tanto nos afligem, nos deparamos com esses e com outros desafios éticos e continuamos a nos questionar: será que estamos dando conta de resolver a maioria dos problemas que tanto sofrimento psicológico e emocional vem provocando no ser humano? Que tipo de lógica está sendo utilizada para resolvê-los? Será que a lógica clássica, a lógica binária, aristotélica, dá conta de resolver nossos problemas atuais? Ela é suficiente ou insuficiente? Será preciso algo mais? Não será preciso abrir um novo circuito epistemológico entre os diferentes domínios da ciência para dar conta dos graves problemas atuais? Um circuito que vá além do conhecimento disciplinar, multidisciplinar ou interdisciplinar? Isso porque sabemos que todo pensamento redutor gera também políticas sociais, ambientais, tecnológicas e econômicas também, redutoras e parciais, que limitam a potencialidade e a liberdade do ser humano.

Como observado anteriormente, nossos problemas, sejam eles de natureza ética, econômica, social ou ecológica, como os desastres naturais que tanto vêm nos assustando, são de natureza complexa e transdisciplinar, e cada qual requer soluções específicas. Ao contrário das relações que afetam e desequilibram a ecologia ambiental, provocando os terríveis desastres naturais, sabemos que muito pouco se pode fazer para evitar a

iminência de uma tragédia ambiental, mas a grande maioria dos problemas humanos é de natureza ética e pode ser esperançosamente superada, pois, em realidade, todo ser humano deseja um lugar melhor para viver em harmonia e tranquilidade.

Na realidade, não temos meios de distinguir entre o certo e o errado, se não levarmos em conta o sentimento do outro, seus sofrimentos, aflições e angústias. O que nos ajuda a determinar se uma ação está em consonância com a ética é o seu efeito sobre a experiência ou sobre a expectativa de felicidade do outro. Uma ação violenta, que prejudica o outro ou sua expectativa de felicidade, certamente, é uma ação potencialmente antiética (LAMA, 2000).

Por outro lado, nem sempre o resultado de uma ação é o fato mais importante ou a única condição garantidora do sucesso de uma determinada empreitada, já que a complexidade nos ensina que existem outros fatores intervenientes nos processos em interação e em estados de interdependência, muitas vezes, frutos de uma ecologia da ação² (MORIN, 2000), de condições que alteram ou modificam o resultado almejado. É importante perceber o que motiva ou inspira nossas ações, aquilo que está subjacente aos nossos pensamentos, palavras, emoções, reações e possíveis omissões, sejam de natureza voluntária ou involuntária. Perceber o estado de espírito e o estado da mente no momento em que se inicia um determinado processo, uma atividade, ou que se deflagra determinada ação, reconhecendo as condições iniciais presentes no “sentipensar”³ daquele que está envolvido, ajuda-nos a compreender e a valorar a qualidade ética de nossos relacionamentos ou de nossos atos praticados.

Assim como expressado por Sua Santidade, o Dalai Lama (2000), também acreditamos que a nossa compreensão dos fenômenos tem um significado decisivo e importante nos atos praticados, pois se não compreendemos os fenômenos ocorrentes, como eles operam e como se

2 Para Morin (2000), toda ação é uma ação ecologizada, ao entrar no jogo das inter-retroações ocorrentes no ambiente.

3 Neologismo criado por Saturnino de la Torre.

processam, estamos sujeitos a fazer coisas que não só nos prejudicam, mas também prejudicam os outros.

Hoje, a ciência nos explica que já não é possível separar qualquer fenômeno do seu contexto ou do contexto de ocorrência dos outros fenômenos, pois tudo está interligado, em profunda comunhão, unido por laços de interdependência, em função do acoplamento estrutural de natureza ecossistêmica que ocorre em termos de energia, matéria ou informação. Se não podemos separar as partes do todo, somente podemos falar de relações, de interações e de processos em estados de interdependência. Da mesma forma, se não devemos dominar a natureza, porque aquele que domina degrada não apenas a natureza, mas a própria humanidade, que tipo de relações é preciso incentivar para que floresça um novo humanismo? Um humanismo que reconheça a dignidade de tudo que tem vida, de tudo que existe e que merece existir, viver/conviver.

E o que é que a ética tem a ver com tudo isso? Como essa visão de realidade, ou mesmo a visão tradicional da ciência, continua interferindo nos procedimentos éticos? Quais são as novas questões éticas ou as novas perguntas a serem feitas, capazes de iluminar modos mais corretos e adequados de ser, de conhecer, de atuar ou de comportar-se neste mundo complexo, plural e digital em que vivemos? A ética atualmente praticada e os valores morais que a acompanham ainda são válidos ou também estão em crise? Isso porque precisamos problematizar o real, a ética, o uso e os abusos da tecnologia, examinar suas bases e seus fundamentos, a partir de nossas relações com a natureza, com a sociedade e com as nossas crenças professadas.

Sabemos que a própria ética está em crise, pois as fontes tradicionais do pensamento moral já não são suficientes como guias norteadoras das ações humanas nesta segunda década do século 21. Suas concepções já não respondem às necessidades e demandas das pessoas, comunidades e culturas diferentes. Esse mesmo pensamento é ratificado por Edgar Morin e Leonardo Boff.

Na realidade, o mundo se complexificou, e quanto mais complexos são os sistemas, mais expostos estão aos acidentes, às emergências, ao

inesperado. Iluminados por Edgar Morin, sabemos que a indeterminação está presente no seio dos sistemas complexos e que as sociedades são constituídas por uma complexidade de relacionamentos, de elementos convergentes, antagônicos e contraditórios. Conflitos, necessidades, contingências, interesses, perturbações, aleatoriedade, incertezas são elementos estruturantes de qualquer sistema e, em especial, das crises que nos afetam. São elementos que dialogam entre si e que, em determinados momentos e condições especiais, promovem a desregulamentação dos sistemas que, antes, aparentavam estar em equilíbrio. Assim, todo sistema em homeostase traz também consigo o germe de sua desagregação potencial em função dos antagonismos, dos conflitos emergentes nos mais diferentes processos, e requerem, em determinados momentos, processos de autoeco-organização, para que o sistema volte a operar em equilíbrio e realizar a finalidade maior de sua existência.

Mas de que ética estamos falando?

É urgente repensar os novos desafios éticos e os respectivos valores morais que norteiam o comportamento humano em sociedade, bem como nossas escolhas tecnológicas e a relação com os demais elementos do universo. Neste ensaio, a ética é compreendida como um conjunto de concepções que instituem princípios e valores a respeito da vida, do ser humano, da sociedade, enfim, do funcionamento do universo. Uma questão é ética quando se refere à ação humana julgada sob a perspectiva de ser boa, correta e acertada à luz de princípios éticos do bem viver. A moral, por sua vez, é algo que faz parte da vida concreta e que está mais relacionada aos valores, costumes e hábitos estabelecidos a partir dos princípios e valores éticos professados por uma comunidade. A moral se encontra mais no nível da decisão e da ação individual. Embora teoricamente sejam conceitos distintos, a ética e a moral estão profundamente inter-relacionadas e são inseparáveis em sua dinâmica operacional. Ambas têm por finalidade construir as bases que vão guiar a conduta humana, definindo seu caráter, suas virtudes e suas

qualidades mais essenciais. Assim, a ética se manifesta mediante concepções morais que buscam o bem estar comum, concepções justificáveis e validáveis entre pessoas, culturas e povos, com suas crenças diversificadas. Ela traz também consigo valores universais que regem a vida humana, a conduta do ser humano, em prol de relações saudáveis e harmoniosas. Diz algo, portanto, a respeito de nossos direitos e deveres em relação ao próximo, às questões afeitas à vida, à felicidade, à coletividade e à universalidade.

Estamos falando de uma ética capaz de integrar as perspectivas das diferentes dimensões do ser humano e das várias fontes do conhecimento, pois ela se espalha e afeta as diversas áreas do saber. Busca-se, hoje, uma ética integrativa, interdisciplinar e transdisciplinar, aberta à validação entre pessoas e pensamentos diversos. Isso porque nossos problemas, independentemente de sua natureza, são complexos, e os desafios emergentes claramente transdisciplinares, como afirma Max-Neef (2013).

Assim, o velho estilo de pensamento pautado ora pelo princípio da redução, ora pelo princípio da disjunção, ou seja, pela lógica da diferença excludente, não atende mais às nossas demandas atuais. Além de trazer consigo a violência cognitiva, que se apresenta no autoritarismo das ideias, nas posturas intransigentes, na apologia da globalização, traz também consigo algumas distorções na maneira de observar a realidade, de ver, de pensar, de sentir e agir no mundo, sinalizando que desse patamar cognitivo/emocional é impossível inferir princípios que se aproximem de uma ética complexa, integradora, inclusiva e transdisciplinar, algo absolutamente imprescindível nos dias atuais.

Por uma nova compreensão ética

No decorrer deste ensaio, percebemos que não é isso que temos observado nos dias atuais e reconhecemos que estamos vivendo em um momento único da humanidade no qual a convivência humana, seja ela local, regional, ou mesmo, planetária, está ficando cada dia mais difícil, insegura e conflituosa. Diversos são os eminentes pesquisadores, cientistas

nacionais e internacionais, como Ervin Laszlo, Edgar Morin, Ubiratan D'Ámbrósio, Manfred Max-Neef, Leonardo Boff e muitos outros, que há mais de 25 anos vêm nos advertindo de que vivemos em um momento crucial da humanidade, e que estamos sujeitos às várias emergências para as quais a humanidade não está, todavia, preparada para encontrar as soluções requeridas. Nosso despreparo é grande diante de situações complexas e imprevisíveis, de diferentes naturezas, que estão acontecendo no cotidiano de nossa vida.

Como humanidade, percebemos que está cada vez mais difícil encontrar um lugar seguro para nos acolher. O fantasma da vulnerabilidade plana sobre os indivíduos e por todo o planeta. Sabemos também que o medo não será exorcizado até que consigamos construir novas ferramentas cognitivas/emocionais que nos permitam viver/conviver em sociedade, pois precisamos aprender a enfrentar os desafios que nos cercam, entre os quais estão os novos desafios éticos. O grande problema é que vivenciamos uma inteligência cega que fragmenta e disjunta, tanto o que se refere ao ser humano como à realidade e à vida. Além de que não temos as ferramentas cognitivas/emocionais e éticas que nos ajudem a elevar o tom do debate e a repensar os sistemas políticos e socioculturais vigentes.

Nossa sobrevivência individual e coletiva depende do nosso aprendizado em viver/conviver com as diferenças, com a diversidade, com a pluralidade, pois estamos globalizados e, ao mesmo tempo, desterritorializados, não apenas em função das redes de comunicação que nos integra, mas também pelas mazelas, inseguranças e desgraças que se espriam pelas frestas, escapando ao possível controle de nossa parte. E o problema é que, ainda, não aprendemos a viver/conviver com as diferenças, com o pensamento divergente, com uma compreensão diferente da minha, reconhecendo a legitimidade do olhar do outro, que é diferente do meu.

O que é que está na base de tudo isso? Está um conjunto de valores insustentáveis, fruto de um paradigma civilizacional que já não se aguenta, cujas consequências são imprevisíveis para o próprio futuro da humanidade. Está um paradigma que traz consigo uma ética tradicional insuficiente,

incompatível com as demandas do mundo atual, incapaz de trazer harmonia, bem-estar e o bem viver. Está um modelo de sociedade voltado para a acumulação de riqueza material, de bens e serviços. Um modelo que se esquece de que a Terra não é inesgotável em seus recursos e em sua generosidade, e que o progresso em direção ao futuro não é exatamente aquilo que imaginávamos. Hoje, sabemos que os recursos são limitados, que grande parte não é renovável e que o crescimento em direção a um futuro brilhante e confortável para todos não passa de uma grande ilusão.

Se o mundo está enfermo, se a sociedade está doente, é porque o ser humano se encontra também profundamente enfermo, pois a ecologia e a paz interior também dependem da ecologia e da paz social, bem como de nossas relações com a natureza, materializadas através de nossas relações com o triângulo da vida. Tudo isso, por sua vez, depende da evolução do pensamento, da inteligência e da consciência humana, numa dinâmica integrada e integradora, o que requer uma nova ética voltada para as gerações vindouras e para o futuro do planeta. Todo e qualquer sistema vivo tem o direito de continuar vivendo, convivendo e existindo, direito inalienável de viver o presente e o futuro que lhe corresponde.

Assim, nossa atenção deverá estar, prioritariamente, direcionada às questões relacionadas à interculturalidade, à diversidade e ao pleno desenvolvimento da consciência humana, dirigida a uma nova humanescência, à florescência de uma nova humanidade, produto de uma consciência mais evoluída. Ela é essencial para a democracia fundada na complexidade das interações entre unidade e diversidade, entre o local e o global e para a construção das novas identidades que surgem numa dinâmica de natureza complexa.

Mas é preciso também ir um pouco além do cultivo de uma coexistência pacífica ou passiva, e caminhar em direção a uma coexistência ativa, do sujeito conscientemente atuante, que exercita a participação, a solidariedade, o bem comum e, ao mesmo tempo, sente a compaixão capaz de amenizar o sofrimento do que está sujeito às intempéries e às vicissitudes da vida. Nesse sentido, também as redes sociais podem nos ajudar a potencializar

ações voltadas para o bem comum e para o cultivo da paz entre pessoas, comunidades e povos.

Tudo isso requer, por parte dos educadores, não apenas competências técnicas e tecnológicas, mas, sobretudo, competências humanas, maior competência ética, para que possamos ser capazes de compreender nossa realidade, que é, ao mesmo tempo, solidária e conflituosa, incerta e insegura, mas profundamente criativa. São competências humanas pautadas não apenas no conhecimento e nas habilidades cognitivas necessárias, mas, principalmente, na ética da solidariedade, da responsabilidade, da amorosidade, na percepção dos processos de interdependência e na compreensão da multidimensionalidade humana, bem como no respeito às diferenças, que tanto enriquecem a trama da vida.

Essa compreensão ética, por sua vez, exige uma nova cosmovisão, que reconheça a conformação dos fenômenos sociais como processos complexos emergentes. Uma cosmovisão capaz de superar os limites do paradigma da simplificação e da fragmentação e capaz de perceber que fenômenos como trabalho, pobreza, exclusão e miséria implicam processos interdependentes e devem ser pensados e transformados a partir de uma política maior de civilização.

Para tanto, será preciso aprender as ferramentas que proporcionam as novas ciências da complexidade, sem, todavia, descuidar da sabedoria gestada pelos povos e que nos ajuda a resgatar e a cuidar das identidades locais, grande parte cooptada pelos sistemas políticos e pela globalização, por sua vez, sequestrados por um sistema econômico condicionador de nosso viver/conviver humano. Assim, precisamos de ferramentas intelectuais que nos ajudem a superar as dicotomias e a compreender que unidade não é uniformidade, que a diversidade é condição de nossa humanidade e que a relação autonomia/dependência é condição intrínseca à dinâmica de sobrevivência dos povos.

Urge, portanto, um novo pensar a partir de uma nova base ontológica, epistemológica e metodológica; de novos fundamentos capazes de nos ajudar a problematizar o real, a ciência, a tecnologia e a vida; a colaborar

na construção de novas perspectivas civilizatórias capazes de iluminar novos caminhos. Nesse sentido, entendemos que o pensamento complexo (MORIN, 1990; 2007) poderá cumprir importante papel, do qual a complexidade é seu conceito mais expressivo.

Por uma ética de natureza complexa e transdisciplinar

Complexidade significa, para Edgar Morin (2007), um princípio que permite ligar as coisas, os fenômenos, os eventos, implicando, portanto, uma tessitura comum que coloca como sendo inseparavelmente associados o indivíduo e o meio, a ordem e a desordem, o sujeito e o objeto, o professor e o aluno e todos os demais tecidos que regem os acontecimentos, as ações e as interações que tecem a trama da vida. Para Morin (1990:20), “complexo significa aquilo que é tecido em conjunto”.

É um princípio que traz consigo uma dimensão organizacional e uma dimensão lógica. Em sua dimensão organizacional, nos revela que a realidade é multidimensional em sua natureza complexa, interdependente, mutável, entrelaçada e nutrida pelos fluxos que ocorrem no ambiente e a partir do que cada um faz. Uma realidade que é contínua, descontínua, indeterminada em sua dinâmica operacional e que se manifesta dependendo do contexto, das situações vividas e das circunstâncias criadas. O reconhecimento da existência de múltiplas realidades e a legitimidade de todas elas é algo muito importante para essa construção teórica, lembrando que a realidade surge a partir do que cada um faz, pensa, sente e age. Em sua dimensão lógica, oferece-nos um panorama ou outra perspectiva teórica que muito nos ajuda, metodologicamente, a avançar nos processos de construção de conhecimento.

A partir daí, a complexidade pode ser compreendida como um princípio regulador do pensamento e da ação, capaz de articular relações, conexões, interações que nos ajudam a organizar o real, a ver os objetos relacionalmente, inseridos em seus contextos e dependentes deles. Com ela, Edgar Morin

nos ajuda a tentar religar, no domínio do pensamento e da ação, o que já se encontra, direta ou indiretamente, conectado na natureza, no mundo material. Dessa forma, a complexidade não perde de vista a realidade dos fenômenos, não separa a subjetividade da objetividade e não exclui o espírito humano, o sujeito, a cultura e a sociedade (MORIN, 1996). É o olhar complexo sobre os fenômenos que nos permite, segundo o autor (1996), encontrar um substrato comum à biologia, à física e à antropologia.

Assim, necessitamos de uma racionalidade complexa, capaz de estabelecer novas relações, de uma nova estética do pensamento, nas palavras de Maria Conceição de Almeida (2012), que abra a mente ao diálogo sem reservas, que enfraqueça as resistências aos sistemas noológicos fechados, que diminua a resistência paradigmática e que atenua a força das palavras-mestras e das verdades únicas. Necessitamos de um novo pensamento capaz de nutrir uma nova ética, que suporte os riscos do desconhecido, que esteja atenta aos desafios que a incerteza, as contradições e as dificuldades trazem consigo. Uma ética que reduza a intolerância e que resgate aqueles valores tradicionais que verdadeiramente façam sentido para a humanidade. Para tanto, ela precisa ser aberta e flexível para negociar com o que acontece no mundo ao se movimentar nas zonas de risco. Uma ética que acredite na partilha, na troca, na cooperação e na fraternidade, como uma via capaz de promover a reconciliação com a vida e com a natureza, como quer Leonardo Boff em seu livro sobre a *Ética da vida* (1999).

Uma ética da e para a vida, em que cada um assume sua parcela de responsabilidade pela vida do Todo, em que cada um se coloca a serviço da vida no planeta Terra, pois aquele que reconhece a importância da vida, que a ama, não a mutila, não a destrói, não a condena. Apenas cuida, ama e venera.

Uma ética, portanto, capaz de reintegrar o cosmo, a matéria, a vida e o ser humano; capaz de resgatar o espírito de solidariedade entre os seres e a gratidão pela vida por parte de todos aqueles que compartilham o mesmo destino comum.

Leonardo Boff (2003), com muita sabedoria e preocupação com o futuro da vida no planeta, nos adverte que nunca antes na história da

humanidade o destino comum nos conclama a buscar um novo começo, o que certamente requer uma reforma do pensamento (MORIN, 2000) e maior abertura do coração (MORAES, 2008). Isso porque o comportamento ético não é somente um processamento cognitivo e a expressão de uma determinada lógica. É, sobretudo, amor, solidariedade e responsabilidade.

Para Boff (2003), a mudança na mente e no coração requer a compreensão de um novo sentido de interdependência global e de responsabilidade universal. Implica, portanto, uma ética de religação, que inclui e associa, que une e solidariza, opondo-se ao que disjunta, reduz e fragmenta. Uma ética pautada na compreensão, que fraterniza a relação e que procura reumanizar o conhecimento político (MORIN, 2006), em prol do bem comum e do bem viver.

É a ética, metaforicamente representada pelo abraço, como estética da vida, nas palavras de Almeida (2012). Abraço como estética do pensamento que abre a mente e o coração para o diálogo sem reservas, que promove a dialógica entre universalidade e singularidade, entre dependência e autonomia, aberta ao acolhimento e à hospitalidade, mas também ao ruído e à desordem. Uma ética que privilegia a inclusão e não a exclusão, pois como humanidade, precisamos de mentes mais abertas, de olhares sensíveis e amorosos, de escutas atentas e solidárias e ações mais congruentes com os valores professados, para que possamos desenvolver ações que realmente promovam a diferença neste momento importante da humanidade.

Inspirados nas sábias palavras de Boaventura de Sousa Santos (2004), reconhecemos que é preciso um conhecimento prudente para uma vida mais decente, e isso, certamente, requer um conhecimento nutrido por uma ética capaz de ajudar a melhor compreender a dinâmica da vida, a perceber a interdependência existente entre os elementos constitutivos do triângulo da vida, ou seja, das relações entre indivíduo, sociedade e natureza. Uma ética prudente para uma vida mais decente e que nos faça reconhecer a dependência do ser humano em relação ao seu ambiente natural e ao contexto social onde vive.

Para finalizar, e também com o pensamento voltado para o futuro das novas gerações, faço minhas as palavras de Edgar Morin (2011, p. 101), ao destacar a importância de se cultivar

[...] uma política de humanidade que retome e assuma os princípios éticos das grandes religiões, a compaixão do Buda, o amor ao próximo e o perdão do Evangelho, a clemência e a misericórdia do Corão, por meio da laicização dos princípios de fraternidade contidos na trindade laica: liberdade, igualdade e fraternidade, guiada pela ideia de associar o desenvolvimento pessoal, a melhoria da sociedade e a fraternidade comunitária.

Referências

ALMEIDA, Maria Conceição de. *Ciências da complexidade e educação: razão apaixonada e politização do pensamento*. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

ARDOÍNO, Jacques. Abordagem multirreferencial das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. (Coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos, SP: EdFUSCar; Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

_____. *Ethos mundial*. Brasília, DF: Letra Viva, 2000.

_____. *Ética da vida*. Brasília, DF: Letra Viva, 1999.

_____. *Civilização planetária: desafios à sociedade e ao cristianismo*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

_____. Espiritualidade, dimensão esquecida e necessária. Disponível em: <<http://www.cuidardoser.com.br/espiritualidade-dimensao-esquecida-e-necessaria.htm>>. Acesso em: 15/6/2007.

_____. *Virtudes para um outro mundo possível: convivência, tolerância e respeito*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2006.

BREY, Antoni. La sociedad de la ignorancia. Una reflexión sobre la relación del individuo con el conocimiento em el mundo hiperconectado. In: GONÇAL MAYOS; BREY, ANTONI (Eds.). *La sociedad de la ignorancia*. Barcelona: Ediciones Península, 2011.

LAMA, Dalai. *Uma ética para o novo milênio*. Rio de Janeiro: Sextante. 2000.
MAX-NEFF, Manfred. Fundamentos de la transdisciplinariedad. Disponível em: <http://www.max-neef.cl/descargas/Max_Neef-Fundamentos_transdisciplinaridad.pdf>. Acesso em: 13/6/2013.

MORAES, Maria Cândida. *Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação*. São Paulo: Antakarana/ProLiber, 2008.

MORIN, Edgar. *O paradigma perdido: a natureza humana*. Sintra, PT: Publicações Europa América, 1990.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa, PT: Instituto Piaget, 1995.

_____. et al. *O problema epistemológico da complexidade*. Sintra, PT: Publicações Europa-América, 1996.

_____. *O Método 1: a natureza da natureza*. Sintra, PT: Publicações Europa-América, 1997.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: Unesco, 2000.

_____. *O Método 5: A humanidade da humanidade: a identidade humana*. Porto Alegre: Sulina. 2002.

_____; ROGER CIURANA, E.; MOTTA, R. D. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2003.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed. Porto Alegre, RS: Sulina; 2007.

_____; LE MOGNÉ, J. L. *Inteligência da complexidade: epistemologia e pragmática*. Lisboa, PT: Instituto Piaget, 2009.

_____. *Para um pensamento do sul*. Rio de Janeiro: Sesc, 2011.

NICOLESCU, Basarab. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo: Trion, 2001.

_____. et al. *Educação e transdisciplinaridade II*. Brasília, DF: Unesco, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2004.

Parte II

PESQUISAS SOBRE
JUVENTUDE UNIVERSITÁRIA
E TECNOLOGIAS

Capítulo VII

JOVENS UNIVERSITÁRIOS DE LICENCIATURA E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD) EM SEUS CURSOS PRESENCIAIS¹

Carlos Ângelo de Meneses Sousa
Denise Maria Soares Lima
Flávio Fonte-Boa

Introdução

Nestes tempos digitais, com o armazenamento eletrônico de informações, até com palestras de grandes nomes em diversas áreas do conhecimento pela internet e suas bibliotecas digitais, pode-se imaginar que o acesso ao conhecimento está garantido. Contudo, essa relação, em vista do aprendizado, não se dá de forma mecânica e automática. Dois pontos são essenciais para a aquisição de informação e para a produção de conhecimento: organização e motivação, elementos que necessariamente precisam de tratamento prévio por alguém que melhor conheça o assunto.

Nesse sentido, embora não seja função exclusiva do docente, é necessário que haja processos que oportunizem a orientação e a motivação do acesso à informação e, principalmente, seu uso na formulação do conhecimento é

¹ Versão modificada do trabalho apresentado no II Congresso Ibero-americano de Estilos de Aprendizagem, Tecnologia e Inovação em Educação, realizado em Brasília, DF, na Universidade de Brasília (UnB), em 2013.

decisivo para a existência da mediação pedagógica, sobretudo na Educação a Distância (EaD) (FREITAS; SOUSA, 2013). Assim, o “professor” pode ser um ente familiar, um amigo, a mídia, uma instituição, e até um programa de computador, a exemplo do Método Khan.² Contudo, quem quer que seja o mestre, deve estar preparado para as dificuldades em orientar e motivar na concorrida época de informação exacerbada.

Devido ao grande uso dos sistemas de suporte criados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em diversas áreas, a figura de alguns tipos de mestre tem caído em desprestígio, diante do *self-service* do aprendizado surgido nestes tempos. Não é o caso de que quem ensina não seja mais fundamental, pois ainda o é, mas a tradicional posição à frente dos demais, proferindo oratória irrefutável, não é mais motivadora. Nesse sentido, é recorrente a crítica a uma perspectiva de aula instrucionista (FOREMAN, 2003), bem como ao anacronismo do modelo de aula baseado na mera cópia e centralidade docente (SCHNEIDER, 2007), sobretudo entre os grupos juvenis. Contudo, como observa Gerver (2012), outro modo de ensinar seria quando esse mestre facilita e instiga a busca de informação que sirva aos propósitos da resolução dos problemas de quem aprende.

Com o intuito de investigar as percepções dos estudantes universitários sobre as disciplinas virtuais, ministradas na forma de EaD, oferecidas em cursos presenciais, a partir do uso da internet, e suas consequências no processo de aprendizagem, este artigo é fruto de uma pesquisa realizada

2 Autor do livro *The One World Schoolhouse: Education Reimagined*, Salman Khan, ex-analista do mercado financeiro, é um jovem norte-americano fundador e diretores executivo da Khan Academy, organização sem fins lucrativos, com o objetivo de melhorar a educação, proporcionando uma educação de classe mundial, de livre acesso para todos em todo o mundo. De origem hindu, começou sua jornada pela educação ao tutorar seus parentes indianos com o auxílio da internet, mais propriamente do YouTube, e acabou por desenvolver, de forma colaborativa com amigos *on-line*, um canal livre de ensino a distância com vídeos edificadas em um método descontraído, prático e efetivo. De forma inovadora, Khan repensou as propostas existentes e imaginou que a educação poderia ser mais transgressora. Sua principal ideia é libertar os alunos de palestras de professores e decalendários exigidos pelo Estado, abrindo tempo na aula para a verdadeira interação humana. Com uma leitura perspicaz da história, ele teoriza sobre a crise educacional e apresenta seu remédio como um retorno à “maestria”, abandonada no século 20 e engenhosamente revivida nas ferramentas do mundo digital, como o Método Khan, que pode oferecer oportunidade para melhor nivelar a qualidade da informação educativa. Para a leitura de uma análise sobre o referido método, acessar o artigo de Freitas (2014).

em uma universidade do Distrito Federal, com graduandos dos cursos de Pedagogia, Matemática e Letras, realizada por pesquisadores da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Inicialmente, faz-se uma reflexão sobre as tecnologias de informação no processo de aprendizagem, a apresentação da metodologia da pesquisa e o perfil dos participantes, apresentando, então, os resultados e a discussão.

Contextualizando as tecnologias da informação e comunicação (TIC)

As TIC que hoje potencializam o grande desenvolvimento de sistemas de EaD devem ser utilizadas e entendidas como realmente são: mais uma das milhares de ferramentas criadas pelo homem que potencializam o ensino. Uma calculadora é uma ferramenta, assim como a fórmula *bhaskara*, o próprio lápis e o código linguístico. Ninguém necessita basicamente de nenhuma delas para viver até que são assimiladas pela sociedade, mas, quando tornam sua vida mais fácil, ao possibilitarem a representação de problemas em signos calculáveis e simularem sua resolução, constroem sua essencialidade.

No XX Seminário Internacional em Busca da Excelência (2012), Cleodorvino Belini, presidente da Fiat do Brasil, relatou o exemplo da Coreia do Sul, que contratou os melhores profissionais nas áreas tecnológicas para atuarem como professores. Adotando esse tipo de política pública de desenvolvimento, aquele governo buscou o desenvolvimento tecnológico, em um processo multiplicador de conhecimento e do conseqüente desenvolvimento humano. O empresário, na palestra, conclui: “A competitividade e a tecnologia de ponta foram decorrência do investimento no preparo humano” (BELINI, 2012).

Por sua vez, no Brasil, durante muitos anos, acreditou-se que bastava uma pequena parte da população chamada de elite intelectual ser bem preparada para levar o país ao desenvolvimento. Contudo, novos conceitos de sociedade do conhecimento – mesmo que, em geral, o mais adequado

fosse caracterizá-la como “sociedade da informação” –, levantados pelo relatório da UNESCO (2005) e reunidos por Schleicher (2006), propõem uma reorientação para o desenvolvimento social, uma vez que a prerrogativa da melhoria da saúde, transportes, produtos, comunicação é entendimento generalizado de boa parcela da população, além da cobrança por melhorias em potencial. Exemplificando: o entendimento dos ciclos de doenças infectocontagiosas de forma generalizada já é uma grande ação para a manutenção da saúde pública, sendo também essencial para elevar a cobrança de ações responsáveis por parte dos membros da sociedade.

Vale dizer que mesmo quando a informação técnica é bem difundida – como vislumbrava Paulo Freire (1967), ao observar que o valor da interlocução desaparecia e salientar o protagonismo de alfabetizadores nos experimentados ciclo de cultura, nos programa das escolas radiofônicas –, deve-se garantir uma forma alternativa à sala de aula, para multiplicar e repercutir as informações captadas e fazê-las produzir sentido dentro dos diversos contextos das comunidades.

Portanto, para além das tecnologias que transformaram a velocidade e a disponibilidade da informação, na visão do educador, somente pelo diálogo pode se dar um processo de conscientização e despertar para o ser “sujeito de sua própria história”. O receptor tem de propagar seu entendimento ao ambiente e só poderá fazer isso se entender e puder contextualizar; assim ele passa a ser receptor, meio e veículo. Esse parece ser o maior avanço potencial das redes de TIC da atualidade; elas multiplicam as vozes, adaptam os contextos, e milhões de informações são veiculadas todos os segundos, tecendo uma rede múltipla em que podemos nos perder e nos encontrar, erodindo a massificação midiática e, claro, trazendo novos desafios ao já muito complexo tecido social.

Assim, vivencia-se na realidade hodierna uma saturação de informações que, sem um devido trato pedagógico, tendem mais a confundir do que propiciar uma compreensão mais apurada dessa realidade, ocasionando dispersões e desequilíbrios entre acumulações desorganizadas de saberes e suas aplicabilidades, seu uso na vida pessoal e profissional, conforme Cysneiros (2004).

Refletindo sobre as tecnologias de informação e comunicação e as instituições educacionais

A utilização da ferramenta de comunicação livre, propiciada pelo desenvolvimento das TIC, traz em si mudanças de posturas sociais que colocam em xeque velhas instituições, e cujo uso deve ser mais bem apropriado por estas para que se possa mais uma vez protagonizar o papel delas na sociedade. Por exemplo, no advento do forno de micro-ondas, patenteado em 1936, não foi a tecnologia que mudou, mas a mudança nas relações sociais que incorporam o forno à dinâmica da vida moderna meio século depois.

Habermas (1978) antevia que era necessária uma retomada de antigos espaços públicos de debate por meio da comunicação dialógica, na atualidade, propiciado pelas novas TIC. Para o pensador, estas transformam a percepção humana do verdadeiro como um resultado de pontos de vista, fato que se observa hoje solapar o discurso autorizado emissor-receptor que se mostrou surpreendentemente eficaz por séculos. Assim, instituições educacionais e emissoras de TV podem ajudar a conduzir a maturidade do aprendizado no século 21, no qual alunos/espectadores conduzem e constroem seu próprio entendimento a partir do livre acesso à informação e da orientação de mestres entusiastas de grande credibilidade e versatilidade que ampliam os horizontes de seus espectadores mostrando as diversas versões da verdade.

Diante disso, o tradicional comportamento passivo na aula ou no noticiário deve ceder ao espaço de produção de conhecimento coletivo, sendo que a introdução de um tema pode levar a caminhos diversos onde todos possam exercer sua liberdade de entender, repercutir, aprofundar, refletir, divergir e ressignificar. Friedrich e Preiss (*apud* NUNES; SILVEIRA, 2008), apoiados na neurobiologia, ressaltam que a plasticidade do cérebro, de ampliar o número de conexões, modifica a capacidade cognitiva, conforme as situações enfrentadas no cotidiano demandem mais informação e produção de conhecimento. Assim, segundo os autores, pode-se ampliar ou reduzir a capacidade do indivíduo de aprender, produzir bens e estabelecer relações,

inclusive pode-se cristalizar essa adaptação cerebral em caráter duradouro, tornando um cálculo normalmente de difícil elaboração em uma operação trivial como escovar os dentes. E ainda melhor que o desenvolvimento muscular, a capacidade de aprendizado humano cai muito mais lentamente com o passar dos anos, podendo até se afirmar, mesmo que não na mesma intensidade da infância, que o indivíduo é capaz de aprender a vida toda acumulando todo o desenvolvimento de sua vivência.

No entanto, homens e mulheres são seres sociais e, pela cooperação, é que se empoderam, ou seja, por mais inteligente que um indivíduo seja, ele sempre precisará do outro em sua trajetória; sendo assim, fracassos e êxitos são compartilhados e têm repercussões relevantes no desenvolvimento social. Sociedades que aprendem mais também têm melhor chance de desenvolvimento e equilíbrio social. É evidente que um maior acesso à informação contribui para o aprendizado, mas a ação de motivar sobre um determinado tema e dar a sensação de que o indivíduo pode se beneficiar por saber mais é potencializada e mesmo proporcionada nas relações sociais de orientação.

Assim, instituições educacionais têm de entender que seu tempo não chegou ao fim com o advento da internet, imaginando que as pessoas agora aprenderão e se informarão facilmente pela rede. Todavia, esses estabelecimentos devem, sim, reorganizar o seu modelo de comunicação institucional, entendendo que o tempo de cercas intransponíveis de acesso à informação chegou ao fim. Por exemplo, as bibliotecas e a própria leitura, que outrora tiveram seu acesso restrito, atualmente, estão quase universalizadas e, ainda assim, não surtiram grande revolução na criação de conhecimento e de transformação social. Essas instituições, e nenhuma outra, não são mais detentoras de canais de informação monopolistas; devem, portanto, se reconhecer agora apenas como orientadoras do uso da informação para o benefício do indivíduo e, principalmente, da sociedade.

Logo, pensar os processos de aprendizagens pressupõe e requer frente ao ato e processo de aprender que o professor e seu grupo atentem e se sensibilizem para três dimensões: “[...] uma dimensão de contextualização (aprendemos a partir do que já sabemos), de pergunta ou pesquisa

(aprendemos mobilizados pelo que ainda não sabemos) e aprendemos na presença e ajuda do outro (teoria, professor, colega etc.)” (VIEIRA *et al.*, 2012, p. 225). Os usos das TIC podem ser poderosos aliados dos processos de aprendizagens quando consideradas essas dimensões.

Metodologia e perfil dos sujeitos da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa quantitativa e qualitativa cujo universo e amostra trabalhados compõem em torno de 25, 0% dos estudantes dos cursos em estudo. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário composto por 83 perguntas e, para a tabulação desses quantitativos, foi utilizado o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Neste artigo, cotejaram-se parcialmente os dados coletados, já que o questionário contempla diversos subtemas tais como: linguagens, ciberespaço, violência e educação à distância, entre outros.

A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino superior privada do Distrito Federal que possui tradição na formação de professores, contando com mais de 15 mil estudantes. A maioria dos sujeitos dos cursos de Pedagogia, Letras e Matemática que compõe esta pesquisa possui idade entre 18 a 24 anos (55, 7%), ou seja, são jovens, mas, expandindo-se a faixa etária de 15 a 30 anos, o percentual eleva-se para 78, 2% dos respondentes. Logo, pode-se afirmar que o perfil predominante pertence ao segmento juvenil, entendendo-se as considerações sobre o conceito de juventude apresentado por Islas (2009). No caso em análise, com base na pesquisa qualitativa e quantitativa de caráter exploratório, organizaram-se dados pertinentes sobre o tema para serem posteriormente fonte de novas pesquisas. Nesse sentido, destaca Léon (2009, p. 48):

De igual modo, as estratégias e métodos de pesquisa social em matéria de juventude e adolescência também estão sendo um campo de debate no qual o uso de estratégias de tipo qualitativo e centradas com maior ênfase nas subjetividades dos sujeitos adquiriu acentuada relevância, sem desconhecer a importância da utilização de estratégias de corte

quantitativo, mas dando às primeiras o crédito de ter ampliado o marco compreensivo a partir do próprio sujeito e de seus ambientes próximos e distantes.

Nessa perspectiva, a escolha do espaço universitário, além de lugar institucional, revela-se como local onde também as relações entre discentes, docentes e demais membros dessa comunidade são cotidianamente estabelecidas e é nesse ambiente que a internet coabita, também, diariamente.

Cabe aqui destacar uma particularidade deste estudo, pois, segundo Moore e Kearsley (2007), o perfil de estudantes envolvidos na EaD, em sua maioria, é o de pessoas adultas. No caso desta pesquisa há, assim, uma diferenciação. Tal perfil traz algumas implicações, pois, conforme a faixa etária, no caso, quando predominantemente adulta, os indivíduos possuem, geralmente, preocupações com o trabalho, a família e obrigações sociais, que advêm das exigências da idade.

Foram organizados seis grupos focais, realizados no espaço acadêmico com alunos de diferentes semestres. Nessa oportunidade, ouviram-se diversos participantes para o aprofundamento de aspectos que sobressaíram na tabulação dos dados quantitativos. Esses grupos foram essenciais para observar os estudantes no meio em que convivem e ouvir suas opiniões e reflexões sobre o problema estudado. Para este estudo, adotou-se a análise do conteúdo de Bardin (2009), quando se trabalharam as transcrições das gravações dos grupos focais.

Quanto ao perfil, o grupo pesquisado foi composto por 449 graduandos dos cursos de Pedagogia (192), Letras (183) e Matemática (74). A pesquisa foi realizada em todos os semestres, havendo maior concentração de respondentes no segundo (25, 4%) e no quarto semestres (18,0%).

Assim, este artigo busca compreender a percepção desses universitários sobre a internet como alternativa de aprendizagem e o que ela traz de diferente para a formação dos universitários, particularmente os estudantes dos cursos de Pedagogia, Letras e Matemática, e como eles se relacionam com essa ferramenta (ou as ferramentas disponibilizadas por ela) e os processos de aprendizagem.

Antes de analisar os resultados, é necessário mencionar que na instituição pesquisada as disciplinas virtuais, na modalidade de EaD, que compõem o currículo dos cursos presenciais se desenvolvem no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning)* e são tanto disciplinas de formação geral não específicas quanto específicas dos cursos. A cada semestre, são ofertadas disciplinas virtuais, conforme a Portaria nº 4.059/04, art 1º, na qual se determina que as instituições de ensino superior podem introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei nº 9.394, de 1.996 (BRASIL, 2004).

Resultados e discussão

A pesquisa realizada pelo grupo “Juventude e Internet: Sociabilidades e Aprendizagens (JISA)” teve a amostra, como já mencionado, de 449 alunos de três cursos de graduação na seguinte distribuição: Matemática, 16, 5%; Pedagogia, 42, 8%; Letras, 40, 8%, sendo 76% deles noturnos e sendo 78% dos entrevistados jovens de 18 a 30 anos. Essa amostra revelou que 91% possuíam internet em casa, e a metade dos respondentes afirmou usar a internet entre uma a quatro horas por dia, enquanto quase 1/4 (um quarto) declarou superar esse tempo. Contudo, esse tempo de acesso teve uma queda pouco expressiva nos fins de semana, não se diferenciando no nível de 1% de arredondamento.

É importante destacar que do universo dos respondentes mais de 70% já cursaram alguma disciplina virtualmente, ou seja, na modalidade EaD. Foram categóricos ao concordar que no aspecto acadêmico, em 80% dos casos, quando questionados, a internet contribuiu para melhorar o seu desempenho educacional, bem como 88, 2% confirmaram que internet aumentou a sua motivação para estudar e para aprender novos assuntos. Nesse sentido, fica patente que as TIC, por meio do uso da internet, se constituem uma realidade presente no cotidiano desses jovens e que, como

afirma Perrenoud (2001), o foco de discussão deve ser a forma de emprego dessa tecnologia, em especial sobre a qualidade da aprendizagem resultante de seu uso, e não sobre se devemos ou não usá-la como meio educativo.

Outro aspecto a destacar no dado mencionado, de que a internet aumenta a motivação desses jovens para estudar e para aprender novos assuntos, é o fato de que, conforme Menegotto (2006), em sua pesquisa sobre os processos de ensinar e de aprender utilizando o AVA, uma das características do bom perfil de estudantes para a EaD é aquela em que há um reconhecimento deles quanto às suas necessidades de estudo, organização e seleção de conteúdos, em contínuo processo de autoavaliação. Tal procedimento tende a desenvolver certa autonomia ao processo de aprendizado. Assim, o desafio apresentado para um processo eficaz de ensino-aprendizagem a esse grupo juvenil pesquisado não está tanto em motivá-lo, mas em como aproveitar sua motivação para estudar e para aprender novos assuntos, por meio da internet, por exemplo. Uma fala em um dos grupos focais explicita esse desafio:

– [...] a dedicação do aluno, ela vai ser tanto quanto na presencial [...], mas eu acho que na virtual, querendo ou não, deixa um pouquinho a desejar, a não ser que a pessoa tenha muito tempo pra dedicar, tenha muitas fontes boas pra procurar, e que ela tenha uma autonomia muito, muito boa pra ela poder entender sozinha. Pra quem não tem é mais complicado, né?

Nesse sentido, vale a observação de Moran (2013):

[...] é difícil manter a motivação no presencial e muito mais no virtual, se não envolvermos os alunos em processos participativos, afetivos, que inspirem confiança. Os cursos que se limitam à transmissão de informação, de conteúdo, mesmo que estejam brilhantemente produzidos, correm o risco da desmotivação a longo prazo e, principalmente, de que a aprendizagem seja só teórica, insuficiente para dar conta da relação teoria/prática.

A confiança, assinalada por Moran, é um elemento importante nos processos pedagógicos de ensino-aprendizagem, tanto presenciais, quanto

em EaD. Vale assinalar que em pesquisas realizadas com universitários de engenharia do norte da Índia sobre a internet como ferramenta de aprendizagem e sobre seus efeitos nas relações, educação, entretenimento e socialização deles (JAIN *et al.*, 2011), verificou-se uma atitude positiva dos alunos em relação à internet como construtora de confiança de sua aprendizagem, fato semelhante ao destacado em pesquisa com universitários gregos, na qual se confirmou que o uso da internet fortaleceu a autoestima e o sentimento de competência (PAPANIS; GIAVRIMIS; PAPANI, 2010). Tais assertivas são ratificadas também nos dados da pesquisa JISA, no que se refere a um aumento da autoestima e confiança pessoal, assinalado por 69% dos respondentes.

No âmbito das pesquisas internacionais e com base em uma metodologia quantitativa e qualitativa, merece menção os estudos sobre como a internet potencializa o exercício da cidadania entre os jovens em sete países europeus: na Hungria, Holanda, Eslovênia, Espanha, Suécia, Turquia e Reino Unido foram realizadas análises e mapeamento de uma série de *sites*, em um total de 560, que promovem o despertar cívico dos jovens. Deles, foram selecionados de 6 a 8 por país participante, no intuito de avaliar as interligações entre o conteúdo e a forma, a posição ideológica, entre outros aspectos. Além disso, foram desenvolvidos estudos de caso, comparando os *sites* de diferentes países; entrevistas com os desenvolvedores dos *sites*; questionários *on-line* com mais de 3.300 respondentes dos sete países participantes; e grupos focais realizados em cada país. Entre outros resultados, Banaji e Buckingham (2010) constataram que não obstante os jovens serem considerados, em geral, como apáticos e desinteressados dos acontecimentos políticos, nos dados obtidos mediante os grupos focais, constatou-se que eles se utilizam de formas alternativas, especialmente por meio da internet, para atuar na sociedade, e que possuem pensamento crítico a respeito da conduta da maioria dos políticos. Na pesquisa JISA, 96% dos jovens universitários asseveraram, mesmo que parcialmente, que a internet os ajuda a desenvolver o pensamento crítico, o que corrobora o dado da pesquisa europeia.

Todavia, os seguintes dados da pesquisa JISA apresentam, de certo modo, uma reserva desse grupo quando se referiu à experiência em EaD, pois 65% dos jovens concordaram, mesmo que parcialmente, com a afirmação de que optariam por cursar uma disciplina virtual somente em último caso. Em um dos grupos focais, a fala de um dos participantes revela as razões para tanto: “Eu tenho certeza que não quero fazer, quero sempre presencial pra gente debater, discutir, olhar no olho, não tem aquela, aquele debate gostoso. Virtual é mais praticidade, tempo para quem não tem”.

Da mesma forma, arguidos se as atividades e as avaliações das disciplinas virtuais apresentam maior preocupação em cobrar conteúdos do que em incentivar uma aprendizagem para além da memorização, 58% dos jovens concordaram com essa afirmação, mesmo que parcialmente. Uma fala dos grupos focais explicita essa ideia: “O que eu entendi foi que não é se você aprendeu ou não, uma coisa é que eu passei [professor] o conteúdo. Se você aprendeu ou não é uma coisa particular sua. Acho que é mais uma avaliação somativa”.

Outro dado indica uma visão equivocada quanto ao papel e à função do professor de uma disciplina virtual: 52% dos respondentes asseveraram que concordam, mesmo que parcialmente, que a função e o papel do professor de uma disciplina virtual são os mesmos de uma disciplina presencial. Tal concepção se deve a uma visão frente às práticas vivenciadas nas disciplinas virtuais ou a uma resistência deles a um modelo diferente de professor? Indubitavelmente, tanto o professor da modalidade presencial, quanto o de EaD possuem características comuns, com um mesmo fim, isto é, oportunizar a aprendizagem do estudante; mas, para o professor de EaD desenvolver suas aulas em um ambiente virtual de aprendizagem, deve adaptar toda sua comunicação e suas metodologias de ensino-aprendizagem a esse ambiente, sob o risco de não ensejar um efetivo processo de interação e mediação pedagógicas (FREITAS; SOUSA, 2013).

Talvez, em parte, por essas visões, 47% dos participantes responderam que não estão de acordo que o aprendizado em uma disciplina virtual seja melhor que em uma disciplina presencial. Do mesmo modo, 60%

deles discordaram da afirmativa de que educação a distância substituirá a educação presencial.

Se, por um lado, da leitura desses dados se depreender que está havendo uma utilização reducionista, empobrecedora, da internet e das TIC, como, por exemplo, somente como ilustradora de conteúdo, desarticulada de outras dimensões e perspectivas que ensejem problematizações e conflitos cognitivos, tais processos educativos mais afastam esse público juvenil do que o atraem para uma experiência significativa com a EaD. Afinal, essa modalidade de ensino é educação e tem de ser de qualidade, tal qual a modalidade de educação presencial (NASCIMENTO; CARNIELLI, 2007).

Por outro lado, esses dados também nos permitem refletir sobre a observação de Moore e Kearsley (2007, p. 190), ao mencionarem que há recorrentemente a ideia, entre os estudantes, de que os cursos de EaD são de qualidade inferior aos ofertados presencialmente; eles não atinam para o fato de que necessitam tomar em suas mãos: “uma grande responsabilidade por seu aprendizado em um curso de educação a distância e não esperar que o instrutor ou o orientador os conduza. Esse tipo de incompreensão faz com que os alunos fiquem para trás e se tornem insatisfeitos”.

À guisa de conclusão

Diante dos dados selecionados da pesquisa JISA para este artigo, bem como da literatura cotejada, fica patente que a internet e as TIC se constituem uma realidade desafiante para o processo de ensino-aprendizagem, pois a maior parte dos jovens pesquisados está imersa nessa realidade tecnológica, que é um ambiente em que se desenvolvem aprendizagens e sociabilidades.

A realidade do ensino superior brasileiro, segundo Moran (2009), tende a cada vez mais utilizar metodologias semipresenciais, bem como flexibilizar a presença física e reorganizar os espaços e os tempos de ensino e aprendizagem. Os dados da pesquisa JISA aqui apresentados ajudam na reflexão sobre esses desafios, pois apresenta a visão desses jovens quanto às aprendizagens e sociabilidades.

Mais especificamente, a análise dos dados evidenciou que universitários, em sua maioria, já tiveram acesso a alguma disciplina virtual e encontram certa dificuldade ao cursá-la, mesmo considerando que a internet contribui para melhorar seu desempenho acadêmico. O simples uso de um aparato tecnológico com fins educativos não garante uma EaD na qual os estudantes se sintam motivados e onde haja maior aprendizagem. Concluiu-se que é necessário avaliar e criar processos educativos interativos para que os estudantes possam fazer bom uso da modalidade de EaD, bem como sejam consideradas e potencializadas as aprendizagens que possuem, por exemplo, no ciberespaço, e, também, no âmbito acadêmico.

Certamente, se por um lado, a maior parte da juventude que tem acesso ao ensino superior possui imersão nas TIC e, direta ou indiretamente, faz uso delas para fins informativos e de aprendizagem, além da interação social, por outro lado, o mesmo não se pode afirmar dos docentes universitários, especialmente, quanto ao uso dessas tecnologias para fins educativos e, de forma eficiente, sem subutilizá-las, transformando-as em meros aparatos travestidos de modernidade, mas que em seu uso reproduzem o mesmo ritual mecânico e de mera memorização, que já não mais atende ao público atual, além de ser anacrônico em relação às demandas sociais do século 21.

Concordamos com Moreira e Kramer (2007, p. 1048), quando nos alertam que “para além do pessimismo ou do otimismo, o que parece mais perigoso é a renúncia ao reconhecimento de que há mudanças e novos aparatos tecnológicos que formam e informam uma geração”. Assim é urgente que auscultemos e criemos mais espaços de diálogo com essas novas gerações, em vista de uma melhor formação de nossos educadores.

Afinal, como nos ensina Arendt, ao lidarmos com as novas gerações, somos desafiados a pensá-las a partir da natalidade, do novo e do inédito que trazemos com a nossa chegada ao mundo, que não se dá na cópia, na repetição, mas que é fruto de uma fecunda interação e de uma conflitiva relação entre as gerações que trazem a tradição – nós educadores – e as novas gerações, grávidas do novo, na constante tensão da educação, que deve cultivar a autoridade e a tradição nos termos arendtianos. Concomitantemente, somos convidados a dar prova de que “amamos o

mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável, não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens” (ARENDDT, 1972, p. 247), que pavimentarão os novos caminhos, quiçá com a riqueza da tradição renovada. Eis o desafio!

Referências

ARENDDT, Hannah. A crise na educação. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BANAJI, S.; BUCKINGHAM, D. Young People, the internet, and Civic Participation: An Overview of Key Findings from the CivicWeb Project. *International Journal of Learning and Media*, v. 2, n. 1, p. 15-24, 2010,. Disponível em: <<http://eprints.lse.ac.uk/29543/>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

BARDIN, L. *Análise do contexto*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BELINI, Cleodorvino. Para continuar na rota do conhecimento: produção científica internacional. Excelência em gestão: Geração Educação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM BUSCA DA EXCELÊNCIA, 20., 2012, São Paulo. *Anais*. São Paulo, v. 4-2, n. 5, p. 31-33, out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 4.059*, de 10 de dezembro de 2004. Brasília: MEC, 2004.

CYSNEIROS, P. G. Novas tecnologias, informação e educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, n. 86, abr. 2004.

FOREMAN, J. Next generation educational technology versus the lecture. *Educause Review*. July/Agust 2003. Disponível em: <<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/erm0340.pdf>> Acesso em: 12. Set. 2014.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, Alexander de. Os métodos de ensino do “melhor professor do mundo”: repetições ou inovações? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, MG., v. 30, n. 2, jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 nov. 2014.

FREITAS, L. G.; SOUSA, C. A. M. Mediação pedagógica na educação a distância: as pesquisas brasileiras. *Linhas Críticas* (UnB), Brasília, DF, v. 19, p. 523-542, 2013.

GERVER, R. *The Sfb Showcase 2012*. Disponível em: <http://www.sfb.com/speakers/richard_gerver/media/197>. Acesso em: 14 ago. 2013.

HABERMAS, J. *L'Espace Public*. Paris: Payot, 1978.

ISLAS, J. A. P. Juventude: um conceito em disputa. In: GUIMARÃES, M. T. C.;

SOUSA, S. M. G. (Orgs.). *Juventude e contemporaneidade: desafios e perspectivas*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Goiânia, GO: UFG, Cànone Editorial, 2009.

JAIN, N. et al. Internet as learning Tool: Indian Engineering student's perception. *Indian Journal of Computer Science and Engineering* (IJCSE), India, v. 2, n. 2, p. 244-247, may. 2011. Bimestral. Disponível em: <<http://www.researchmanuscripts.com/PapersVol2N2/IJCBRVOL2N2P5.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2011.

LEÓN, O. D. Uma revisão das categorias de adolescência e juventude. In: GUIMARÃES, M. T. C.; SOUSA, S. M. G. (Orgs.). *Juventude e contemporaneidade: desafios e perspectivas*. Brasília, DF: Secretaria Especial de Direitos Humanos; Goiânia: UFG, Cànone, 2009.

MENEGOTTO, D. B. *Práticas pedagógicas on-line: os processos de ensinar e de aprender utilizando o AVA-UNISINOS*. 2006. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thomson Pioneira, 2007.

MORAN, J. M. A integração das tecnologias na educação. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/moran/integracao.htm>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

_____. Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v.10, n. 2, p. 54-70, jun. 2009. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2004/1833>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

MOREIRA, Antônio F. B.; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1037-1057, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1928100.pdf>> Acesso em: 7 set. 2014.

NASCIMENTO, F.; CARNIELLI, B. L. Educação a distância no ensino superior: expansão com qualidade? *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 9, n. 1, p. 84-98, nov. 2007. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1675>>. Acesso em: 18 ago.2013.

NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. N. *Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos*. Brasília, DF: Liber Livro, 2008. p. 12-13.

PAPANIS, E.; GIAVRIMIS, P.; PAPANI, E. M. The contribution of the internet into learning. *Review of European Studies*, v. 2, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://www.ccsenet.org./journal/index.php/res/article/view/5962>>. Acesso em: 12.jun.2011.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para uma nova profissão. In: *Pátio*. Revista Pedagógica. Porto Alegre, RS, n. 17, maio/jun. 2001. Disponível em: <http://penta3.ufrgs.br/MIE-ModIntrod-CD/pdf/etapa2_as_novas_competencias.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2013.

SCHLEICHER, A. *The economics of knowledge: Why education is key for Europe's success*. Concílio de Lisboa, março 2006. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/36278531.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2013.

SCHNEIDER, J. *Chalkbored – What's wrong with school & how to fix it*. Iowa: Peace of Mind, USA, 2007.

UNESCO. *Towards Knowledge Societies*. Printed by Imprimerie Corlet, Condé-sur-Noireau. Paris, França: Unesco, 2005. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/towards-knowledge-societies-unesco-world-report/>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

VIEIRA, A.J. H.; SOUSA, C. A. M.; PAIXÃO, D. L. L.; OLIVEIRA, P. G.; MARIZ, R. S. Aprender/ensinar na educação superior: uma pedagogia da autonomia na formação de professores. In: NOGUEIRA, A. (Org.). *Ambiência: diálogos freirianos e formação docente*. Brasília, DF: Liber Livro, 2012. p. 210-231.

Capítulo VIII

CULTURA MIDIÁTICA E EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Fernando Silvera Goulart Júnior
Ione Ferrarini Goulart
Janete Cardoso dos Santos
Joadir Antônio Foresti

Educação superior no Brasil

A não ser que haja uma catástrofe inimaginável no presente momento, a tecnologia moderna preside e continuará a presidir a nossa civilização no futuro próximo e pelo menos no futuro médio. O mundo se apresenta para nós aberto a imensas possibilidades de inovações. O homem tem possibilidades de exercer sua criatividade como jamais antes sonhou. Novos mundos poderão e deverão ser criados pelo homem através da tecnologia. No umbral do milênio, o homem encontra-se em face da perspectiva de poder criar quase ilimitadamente. Para não se alienar, para não se acomodar e para não perder sua humanidade, para usufruir desse novo horizonte que se descortina, é preciso espírito crítico em relação à própria tecnologia (GRINSPUN, 2002, p. 78).

A educação superior no Brasil passa por mudanças marcantes, sobretudo no que diz respeito às condições de acesso dos jovens e adultos ao espaço da universidade. O movimento de expansão é visível no que diz respeito ao número, porém é ainda insuficiente do ponto de vista da qualidade e

da manutenção do estudante nos cursos escolhidos. O que era em torno de um milhão passou para seis milhões de estudantes no ensino superior, de acordo com os dados do Instituto Paulo Montenegro (2014). A projeção do Plano Nacional de Educação aprovado em 2014 é dobrar esse número nos próximos anos.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior é um dos principais responsáveis pelo acesso aos cursos superiores. A expansão física, acadêmica e pedagógica tem garantido um número expressivo de estudantes no ensino superior na rede federal.

O REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Ele está em pleno desenvolvimento com o aumento de vagas nos cursos de graduação, com a ampliação de oferta de cursos noturnos e com o combate à evasão, entre outras ações, permitindo a diminuição das desigualdades sociais no país.

O movimento de expansão nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas também foi grande, pois aumentou o número de grupos que passam a ofertar ensino superior e a acolhida de vagas do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Esse programa tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo governo federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa.

Mesmo com um aumento significativo de ingressantes no ensino superior, alguns cursos, como os de licenciaturas, permanecem com um baixo nível de adesão, o que tem causado preocupação em vários setores quanto à preparação de professores para atuar na educação básica. O Ministério da Educação (MEC) tem mobilizado alguns programas de incentivo, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que é insuficiente diante da demanda.

A partir desse contexto de aumento expressivo de estudantes no ensino superior, de forma geral, é possível pensar em algumas questões: como é visto e acompanhado o trabalho do professor nesse contexto e o que mudou significativamente com o aumento de cinco milhões de estudantes nos últimos anos e a perspectiva de dobrar esse número; como é visto e acompanhado o estudante que chega ao espaço do ensino superior; qual é o perfil do estudante que chega hoje nas universidades.

Alguns dados sobre os estudantes da Universidade Católica de Brasília (UCB), obtidos de sua Secretaria Acadêmica e sistematizados pelo pesquisador Ricardo Mariz,¹ elucidam a mudança no perfil dos ingressantes:

- 77% dos estudantes têm menos de 24 anos.
- 40% deles trabalham; 56% trabalharam em algum momento do ensino médio.
- Nos cursos de bacharelado e licenciatura: 51% dos estudantes fizeram o ensino médio em escolas públicas e, desses, 12% em EJA.
- Nos cursos tecnológicos: 75% em escolas públicas e 21% em EJA.
- Em uma avaliação diagnóstica, as questões de raciocínio lógico e de interpretação de texto: 79% dos ingressantes possuem dificuldade em uma ou nas duas áreas avaliadas.

Em 2001, foi criado o Indicador de Analfabetos Funcionais (INAF), para verificar o índice de analfabetos funcionais adultos. A partir dos dados publicados em 2011, alguns dados são interessantes no contexto que estamos analisando, o das mudanças do ensino superior. Um deles, por exemplo, é que cresce o número de brasileiros que chegam ao ensino superior, mas o desempenho médio cai; ou seja, é esperado, com nove anos de ensino fundamental, que o estudante seja um alfabetizado pleno, que possa interpretar textos mais longos, relacionando suas partes, e fazer cálculos percentuais e de área e interpretar gráficos e tabelas. Somente 35%

¹ Dados sistematizados por Ricardo Spindola Mariz no acompanhamento dos ingressantes no ensino superior na UCB, em 2010, disponibilizados aos professores da disciplina Introdução à Educação Superior.

dos que concluem o ensino médio possuem nível de alfabetismo pleno, ou seja, o nível esperado, de acordo com a análise feita pelo Instituto Paulo Montenegro (2014), a partir dos dados do Censo Populacional do IBGE 2000 e do Pnad 2009.

Dos estudantes que chegam ao ensino superior, somente 62% têm o nível pleno, ou seja, quase 40% dos estudantes ingressantes no ensino superior não têm os conhecimentos e as habilidades de leitura e cálculo esperados para a conclusão do ensino fundamental (dados do Censo Populacional do IBGE 2000, *apud* Instituto Paulo Montenegro, 2014).

Diante do contexto apresentado, algumas perguntas estão presentes: Como fazer acontecer a aprendizagem para muitos com esse perfil? O que cabe ao grupo de professores? Qual deve ser a gestão de uma universidade privada diante desses números? O que cabe ao Estado? Como está sendo pensada a dinâmica do país no que diz respeito ao ensino superior? Há uma tensão a ser enfrentada: como ampliar o acesso e garantir a qualidade?

Além dos números apresentados anteriormente, que revelam um pouco do perfil dos estudantes que chegam à universidade, hoje, há outros elementos que compõem um quadro que direciona nosso olhar de educador. Entre eles, as mudanças intergeracionais, intrageracional e suprageneracional, que afetam a vida e o ritmo das pessoas e da escola, e que atingem diretamente o ritmo e o cenário da educação superior. O acesso à tecnologia e à forma de lidar com os diferentes meios tem alterado significativamente as relações e a forma de aprender. A pergunta é se o acesso às tecnologias, que, em tese, aumentou para a maioria, tem alterado a forma de ensinar também.

Tecnologia e os projetos pedagógicos de Cursos de Licenciatura e de Comunicação Social da UCB

O projeto de pesquisa *Cultura Midiática e Educação: teorias e perspectivas para o DF*, encabeçado por um grupo de pesquisadores da Universidade Católica de Brasília (UCB), entre outras buscas e análises de dados, fez um levantamento sobre o uso das mídias e das tecnologias educacionais

explicitadas nos projetos pedagógicos de alguns dos cursos oferecidos por essa universidade, entre eles, os cursos de Ciências Biológicas, Comunicação Social (Jornalismo e Publicidade e Propaganda), Educação Física, Filosofia, Física, Letras-Português e Letras-Inglês, Matemática, Pedagogia e Química.

O resultado dessa análise buscou responder à seguinte pergunta: Existe alguma concepção teórica e/ou prática sobre tecnologia ou tecnologias educacionais expressas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs)? Como esse conceito é tratado? Por fim, a análise objetivou refletir sobre a presença do elemento “tecnologia” e sobre qual conceito ele é abordado, inclusive se há algum conceito.

Os cursos de Física e Matemática citam explicitamente a importância das tecnologias para a formação de seus futuros profissionais, destacando as características desejáveis desses educadores que irão trabalhar com a educação básica, das quais se destacam:

Reconhecer o impacto das novas tecnologias na educação – modificar as atitudes diante dos meios de comunicação e informação, atribuindo significados à informação fragmentada e superficial da sociedade tecnológica. A instituição educativa precisa polarizar as informações e orientar as discussões pedagógicas, sem perder de vista os elementos a serem contemplados pelos meios de comunicação: o conteúdo – as competências, as atitudes profissionais e os meios tecnológicos.

[...] O trabalho educativo exige sólida cultura geral, esforço contínuo de atualização científica, tanto na disciplina orientada quanto nas áreas afins. Os temas integradores requerem uma alfabetização científica e tecnológica, para a incorporação das novas tecnologias (PPC Física, 2010, p. 19 e 20).

Em todos os projetos analisados, o uso de tecnologias educacionais está associada a ações institucionais de educação a distância (EaD). Por vezes, essas tecnologias estão vinculadas a ações de apoio às atividades pedagógicas presenciais e, por outras, ligadas às práticas dos cursos totalmente a distância, como pode ser observado no texto do PPC do curso de Ciências Biológicas:

Em países desenvolvidos, onde a resposta educacional a mudanças paradigmáticas tendem a ocorrer com mais celeridade, as alterações curriculares já estão em curso, indicando a tendência que os países em desenvolvimento não deveriam tardar a seguir. Já há legislação que demanda que alunos de séries iniciais sejam capacitados a utilizar as novas ferramentas digitais – blogs, Wikipedia, Twitter, por exemplo – para construir conhecimento.

Sabendo que as tecnologias viabilizam novas e produtivas metodologias de ensino e que as redes de comunicação permitem o processo ensino e aprendizagem, em tempo real, em qualquer lugar do mundo, o ensino a distância viabiliza a produção compartilhada, a formação de grupos cooperativos e o surgimento do trabalho em grupos (PPC Biologia, 2012, p. 22).

A maioria dos projetos pedagógicos de cursos analisados enfatiza a importância do uso de tecnologias nas ações de formação continuada dos professores, que na UCB são institucionalizadas através do Programa de Reconstrução das Práticas Docentes (PRPD), programa responsável pela formação continuada dos professores:

As atividades realizadas no PRPD articulam momentos presenciais e virtuais com o intuito de potencializar o tempo do professor e aproximá-lo da dinâmica do papel das mídias na educação. Os conteúdos desenvolvidos nestas atividades são: aprendizagem, orientação da aprendizagem, avaliação da aprendizagem, diversidade, juventude, cooperação e novas tecnologias educacionais (PPC Pedagogia, 2011, p. 41).

Já nas matrizes curriculares, nas ementas das disciplinas e nas práticas em sala de aula, pouco se observou sobre a importância e a efetiva utilização das tecnologias, à exceção do curso de Comunicação Social, que apresenta em algumas ementas e bibliografias a importância das tecnologias.

De uma forma mais detalhada e concisa, é possível delinear os seguintes aspectos quanto às perspectivas de concepção e uso das tecnologias:

O *PPC Biologia* cita o uso de tecnologias educacionais no item 3.5 referente à educação a distância, como ferramentas digitais (Twitter,

Wikipedia, Moodle) e acesso às bases do portal de periódicos da CAPES; cita o PRPD como indutor de melhoria contínua da formação de professores e cita os conteúdos de diversidade, juventude, cooperação e novas tecnologias educacionais, com o intuito de potencializar o tempo do professor e aproximá-lo da dinâmica e do papel das mídias na educação. Não aparece nenhuma referência específica a tecnologias na matriz curricular e nem nas ementas.

A partir dessas descobertas, entende-se que o conceito de tecnologias está ligado às ferramentas ou aos meios digitais que permitem o acesso à informação, a sistematização das informações (Moodle) e a otimização do tempo do professor.

O *PPC Comunicação Social* (Jornalismo e Publicidade e Propaganda) cita muito o uso de novas tecnologias, inclusive educacionais, desde o histórico e a trajetória do curso, bem como a importância das tecnologias como diferencial do perfil do egresso; faz referência ao programa de nivelamento, à educação a distância e à formação de professores; cita, ainda, o cenário profissional e o mercado de trabalho, tanto para o jornalista quanto para o publicitário. As tecnologias aparecem em temas de vários projetos de pesquisa, e o uso de novas tecnologias e ferramentas tecnológicas aparece na descrição de diversas disciplinas e em suas ementas.

Para o curso de Comunicação Social, as tecnologias são concebidas como elementares na formação dos estudantes. Embora seja possível observar na teoria e na prática essa dinâmica, ainda não se mostra com clareza como se dá o processo das tecnologias educacionais. Por isso, surge uma interrogação: o simples uso maciço das tecnologias estaria sendo pensado de forma a contemplar ou refletir uma melhor preparação do profissional de comunicação de que a sociedade está precisando?

O *PPC Educação Física* cita o uso de tecnologias nos documentos básicos e institucionais, tais como nivelamento, educação a distância e na ementa de uma única disciplina. O *PPC Filosofia*, por sua vez, cita o uso de tecnologias educacionais de EaD em textos institucionais e no PRPD.

Seguindo as perspectivas da Educação Física da Filosofia, as tecnologias são vistas como recursos oferecidos na educação a distância, ou seja,

atribui ao professor e ao setor encarregado pela EaD o desenvolvimento e o envolvimento com a tecnologia.

O *PPC Física*, além do texto-padrão de apresentação institucional, e por ser uma licenciatura, refere-se, na descrição do cenário profissional, à preocupação em reconhecer o impacto das novas tecnologias na educação – modificar as atitudes diante dos meios de comunicação e informação, atribuindo significados à informação fragmentada e superficial da sociedade tecnológica “Os temas integradores requerem uma alfabetização científica e tecnológica, para a incorporação das novas tecnologias” (*PPC Física*, p. 19-20). Na disciplina de Produção de Materiais Didáticos refere-se ao ensino de física com o uso de novas tecnologias e ferramentas computacionais.

Vê-se, pela sua própria natureza, o curso de Física preocupado em acentuar a tecnologia como inerente ao pensar e ao praticar a física. Na intertextualidade dos conceitos do projeto pedagógico, está presente a afirmação de que sem tecnologia não é possível pensar a física.

O *PPC Letras* assinala, nos documentos referentes à educação, a distância e as ações de nivelamento e PRPD, questões que envolvem tecnologias. Tal qual o curso de física, o *PPC Matemática* destaca o perfil profissional desejado, aderente ao uso de novas tecnologias educacionais (*PPC Física*, p. 19). Há, portanto, evidências de que o texto foi construído bem próximo do que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) preveem para as licenciaturas.

O *PPC Química* cita os conceitos envolvendo o programa PRPD, aqueles da EaD, com base nas DCNs das licenciaturas voltadas à Educação e às Humanidades. Já o *PPC Pedagogia* cita os textos institucionais do PRPD, não cita a necessidade de nivelamento e a EaD não aparece relacionada à tecnologia; o termo “tecnologia” é citado em três referências (complementares), porém, o Curso de Pedagogia oferece e caracteriza uma disciplina denominada Mídia e Educação.

De uma forma simples, não é possível afirmar que existam conceitos claros e precisos sobre o que é e o que significa a tecnologia e seu uso nos diferentes cursos analisados. A maioria deixa claro que a tecnologia e seu uso são importantes, alguns atribuem a outros programas ou setores a

responsabilidade quanto ao uso da tecnologia nos processos de ensino. Em especial, no caso do curso de Comunicação Social, a concepção de tecnologias educacionais não fica evidente no que tange a seu objetivo, o que leva a crer que não há uma preocupação geral sobre qual conceito de tecnologia ou mesmo que uso dela a instituição deseja que seus cursos de licenciaturas promovam. Também é perceptível que há duas iniciativas às quais são atribuídas as responsabilidades sobre o fazer acontecer das tecnologias: PRPD e a EaD.

Diante desse contexto, embora não se pretenda esgotar a análise dos documentos originais, propõe-se um olhar sobre algumas perspectivas para os professores, no que tange ao uso das tecnologias.

A tecnologia e os professores diante do uso e das potencialidades no processo de aprendizagem

Com um mundo globalizado e com o avanço crescente das tecnologias, não é surpresa perceber que elas invadiram a vida pessoal, familiar, profissional e também a vida educacional das pessoas, em especial dos jovens e dos docentes. E quando se pensa ou se fala em tecnologia e na sua aplicabilidade, principalmente na área educacional e no processo de aprendizagem, alguns docentes podem sentir certo desconforto ou um incomodo muito grande, porque lidar com o novo, com o desconhecido, ou com algo que não está na sua zona de conforto, pode não ser algo tão fácil e que exige mudanças.

Segundo Silva e Fleury (2000), a utilização de novas tecnologias não é algo que se faz facilmente, porque implica obter novos pontos de vista e assumir novos papéis. Isso acarreta uma revisão de papéis de cada indivíduo e, naturalmente, redimensiona a importância de cada agente inserido no contexto.

Por isso, os novos pontos de vista e as mudanças precisam ser encarados como necessários e devem ser implementados de forma constante; as tecnologias funcionam como catalizador neste processo, em busca de

uma educação contemporânea. O seu uso efetivo e a ação docente podem influenciar na ampliação das expectativas, para um desempenho fundamentado na excelência. Neste momento, é preciso reforçar que as tecnologias não vieram para substituir o docente ou a sala de aula, mas para somar esforços e ultrapassar as dimensões convencionais de espaço e de tempo.

A tecnologia comporta uma “virtualidade de mudança que o grupo – movido ele também por uma configuração dinâmica de tropismos e coerções – atualiza de maneira mais ou menos interativa” (LÉVY, 1996, p. 17). Assim, o trabalho docente, dentro de uma cultura que já inclui em seu formato um mundo virtual análogo, se torna mutante e dialógico, quando voltado para a atualização constante das propostas educacionais. Para que essa experiência seja eficaz, ela não pode estar deslocada das necessidades de seu meio, tornando imperativas ações pedagógicas que envolvam o uso de todo seu aparato tecnológico, cultural, criativo, inovador e ético, em prol da educação.

Definitivamente, não há espaço para acomodação, e as instituições de ensino e os docentes precisam ter a percepção das expectativas e das motivações dos estudantes – na sua maioria jovens –, e de que aquele conceito de “dar aula” é um paradigma ultrapassado; que o diálogo, a interatividade, o conhecimento das opções de tecnologias e a melhor forma de aplicá-las são fundamentais numa prática pedagógica atualizada e inovadora, principalmente porque a química ou a matemática não mudaram, mas a forma de se comunicar com os jovens sim.

No cenário ideal da aprendizagem, o aluno usa vários tipos de tecnologia, de acordo com as oportunidades que surgem, capitalizando o que cada uma tem a oferecer – a mobilidade de um *smartphone*, por exemplo, ou a superioridade do teclado de um computador de mesa – para manter a continuidade da experiência de aprendizagem, ao passar de um dispositivo ou ambiente para outro (UNESCO, 2014, p. 21).

Para chegar a um cenário ideal, ou mais próximo disso, não há dúvida de que é preciso haver mudanças; e para mudar é preciso saber quem são os sujeitos envolvidos e a maneira de fazer essa mudança; então, é preciso

conhecer os jovens, seus anseios e suas percepções; investir na formação docente; reformular processos educacionais; e incentivar e estimular o docente a buscar a formação continuada são apenas alguns pontos que precisam ser revistos, quando se fala em mudanças tecnológicas em prol da aprendizagem.

E direcionando a atenção sobre o docente e sua prática, percebemos que é nesse *locus* da sala de aula, da formação, do convívio e da interação que circulam os saberes construídos constantemente para alimentar a ação educativa do docente; e, nesse sentido, o uso das tecnologias pode ajudá-lo no seu fazer pedagógico, pois o docente que revê sua prática e a avalia com olhar crítico cria um círculo onde as tecnologias adotadas são refletidas, avaliadas, atualizadas e, se necessário, até reinventadas por ele, encontrando, assim, um campo fértil para dar suporte a uma aprendizagem plena de significados.

Segundo o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século 21 da UNESCO (DELORS, 1999), as novas tecnologias fizeram a humanidade entrar na era da comunicação universal; abolindo as distâncias, concorrem para moldar a sociedade do futuro, que não corresponderá, por isso mesmo, a nenhum modelo do passado. As informações mais rigorosas e mais atualizadas podem ser postas ao dispor de quem quer que seja, em qualquer parte do mundo, muitas vezes em tempo real, e atingem os mais remotos lugares. Nesse sentido, o contexto da sala de aula se altera radicalmente. E, se não bastasse isso, no Brasil, ainda temos as diferenças sociais, que por vezes são marcantes e acabam imprimindo contextos diferentes em uma mesma sala de aula.

O desafio para o professor está não somente em se aprofundar nos novos recursos disponíveis para qualificar os processos de aprendizagem como em desmistificar o uso da tecnologia e encontrar meios de minimizar as diferenças sociais que acabam se explicitando também no acesso e na preparação para o uso dela em ambientes de aprendizagem.

Os dados dos estudantes que entram, hoje, na UCB – como citado no início –, são reveladores dessas diferenças. O perfil dos estudantes que fizeram

toda a educação básica em escolas onde o uso das tecnologias é bastante potencializado apresenta-se de forma diferente do perfil dos estudantes que, durante a educação básica, trabalharam ou foram estudantes de EJA, sobretudo, por uma questão de tempo para manusear e experimentar e também pela própria proposta das escolas quanto ao uso das tecnologias. Segundo Sampaio e Leite (1999, p. 18),

[...] a escola precisa contar com professores capazes de captar, entender e utilizar na educação as novas linguagens dos meios de comunicação eletrônicos das tecnologias, que cada vez mais se tornam parte ativa na construção das estruturas de pensamento de seus alunos. O professor, sintonizado com a rapidez dessa sociedade tecnológica e comprometido com o crescimento e a formação de seu aluno, precisará, além de capacidade de análise crítica da sociedade, de competências técnicas que o ajudem a compreender e organizar a lógica construída pelo aluno mediante sua vivência no meio social.

O uso das tecnologias no processo pedagógico contribui significativamente para diversificar as maneiras de construir e reconstruir o conhecimento, bem como possibilita interações pedagógicas mais criativas e ainda favorece o desenvolvimento da leitura crítica, visto que as possibilidades de acesso a diferentes textos e linguagens são facilitadas; além disso, o uso do tempo pode ser bastante otimizado.

Diante desses fatos, desatacamos que a universidade e as escolas necessitam assumir as tecnologias como objeto de estudo, visto que estas representam uma nova linguagem e, como tal, precisam ser apropriadas como instrumento pedagógico pelos atores do mundo acadêmico, fornecendo aos professores suportes mais eficazes para o aprimoramento dos processos de aprendizagens e, conseqüentemente, favorecendo maior integração do estudante com as diversas possibilidades de comunicação que estão disponíveis e com os novos cenários da educação. Algumas teorias, como a complexidade, apontam alguns caminhos nessa discussão entre educação e tecnologias.

Tecnologia, mídia e complexidade: interfaces necessárias

A cultura midiática ultrapassa o aspecto dos meios de comunicação e também dos próprios instrumentos tecnológicos como vistos hoje. A construção de uma cultura para o uso e a discussão das mídias se dá por meio de uma aproximação com a história e os sistemas educacionais. Por isso, este artigo propõe a necessidade de uma maior interação entre atores e teorias, que envolve pesquisadores das áreas das tecnologias, das ciências sociais aplicadas e das ciências humanas.

A necessidade de pesquisar, discutir e produzir a partir de temas transversais, com uma equipe de pesquisadores que aborda os diversos temas de forma transdisciplinar, parece ser a premissa para conduzir uma reflexão em que a tecnologia é o pano de fundo, e os processos educacionais do ensino superior assinalam sujeitos envolvidos na trama dos usos, perspectivas e reflexos da sociedade.

Uma vez desdobrado o cenário, proposto o uso das tecnologias e a forma como os professores devem se perceber como agentes midiáticos, apresenta-se, a seguir, a trajetória pela qual o grupo de pesquisa “Cultura Midiática e Educação: teorias e perspectivas para o DF” tem se baseado para propor tais reflexões. Afinal, de onde partem os pensamentos do grupo?

O espaço acadêmico oferece à sociedade alternativas de construção do conhecimento que ultrapassam aquelas das áreas da comunicação e da educação e, ao mesmo tempo, por meio de cada uma delas, colabora com a socialização dos saberes inerentes à cultura midiática e à educação. Dessa forma, as iniciativas decorrentes desse pensamento contribuíram para a construção de respostas concretas que levam os indivíduos a conhecer mais e melhor os meios em suas realidades culturais, bem como contribuir com a cidadania. Aprender a lidar com os meios e com eles elevar a capacidade de construir cidadania está entre os seus objetivos.

Segundo Morin (1999), para o pensamento complexo, a pesquisa é associativa e complexa, oscilando entre ordem e desordem, o que remete à compreensão do todo. A teoria de Morin aponta para um conceito, no qual:

[...] A evolução já não pode ser uma ideia simples: progresso ascensional. Tem de ser, ao mesmo tempo, degradação e construção, dispersão e concentração. Como iremos ver, ser-nos-á impossível isolar uma palavra-chave, hierarquizar uma noção primeira, uma verdade primeira. A explicação já não pode ser um esquema racionalizador. A ordem, a desordem, a potencialidade organizadora têm de ser pensadas em conjunto, simultaneamente nos seus caracteres antagônicos bem conhecidos e nos seus caracteres complementares desconhecidos. Estes termos remetem um para o outro como um anel em movimento. Para concebê-lo, é preciso muito mais do que uma revolução teórica. Trata-se duma revolução dos princípios e do método. A questão da cosmogênese é, portanto, ao mesmo tempo, a questão-chave da gênese do método (MORIN, 1999, p. 48).

Outro recorte a ser feito é a transdisciplinaridade, para romper fronteiras no ambiente escolar e universitário, a fim de compreender o problema em questão. É necessária essa dinâmica no observador, isto é, de que as fronteiras, tal como estão estabelecidas, precisam ser vencidas e instaurar ou perceber o movimento da construção a partir do todo.

No estudo da cultura mediática, é preciso superar a postura de transmissão e apostar na relação dialógica da construção e, para isso, faz-se necessária a revisão de práticas pedagógicas que não contemplem esse movimento.

Segundo Morin (2000), há sete saberes fundamentais que a educação do futuro deveria tratar em toda a sociedade e em toda a cultura, sem exclusividade nem rejeição, conforme modelos e regras próprias de cada sociedade e cultura. São eles: aprender a conhecer, citado como conhecimento do conhecimento; aprender a estabelecer relações no mundo complexo; aprender a partir da condição humana; aprender a identidade terrena; aprender a partir das incertezas; aprender a compreender; e aprender a ética planetária.

Acrescenta-se que o saber científico sobre o qual este texto se apoia para situar a condição humana não só é provisório, mas, também, desemboca em profundos mistérios referentes ao Universo, à Vida e ao nascimento do ser

humano. Aqui se abre um *indecidível*, no qual intervêm opções filosóficas e crenças religiosas, através de culturas e civilizações (MORIN, 2000).

O método da complexidade envolve uma concepção que vai além da metodologia. É entendido como disciplina de pensamento que ajuda a elaborar estratégias cognitivas para aprender, levando em conta o erro e a incerteza. Também confere condições para um exercício do pensamento complexo, bem como as cria para pensar uma sociedade-mundo que está para nascer. Além disso, possibilita a reflexão sobre algo que possa incluir a intuição, pois o rigor que a ciência moderna impôs acabou com a fluidez da intuição e da criação.

A ideia de método vai além do programa. Em quase todas as referências, ele está ligado ao pensamento de Descartes, que enfatiza que é necessário partir de certezas estabelecidas e nunca do acaso. Pressupõe-se, então, que é possível lançar mão de um conjunto de regras certas e permanentes e segui-las mecanicamente. Essa ideia de método como programa é insuficiente para a realidade que se apresenta.

Diante da realidade, que é incerta e que muda constantemente, a ideia do pesquisador deve ser aquela capaz de estar apta para captar essa realidade e estabelecer uma comunicação com ela. Portanto, necessita de mobilidade para aceitar a ordem e a desordem presente na realidade.

No caso da realidade da educação e do processo de mudança paradigmática que tomamos como premissa inicial, a situação apresenta-se com diferentes variáveis e graus de intensidade. Precisa-se, portanto, de uma atitude estratégica, com o propósito de estabelecer o diálogo com a realidade e poder construir um pensamento a partir dela. Partir de verdades prontas ou ter um programa pré-definido são ações que acabam engessando a atitude do pesquisador diante dos desafios da realidade.

Método é caminho, ensaio, atividade pensante do sujeito vivente, concreto, que está aí presente na realidade, que é parte dela, na qual está fazendo o seu caminho de aprendizagem e de criação, enquanto propõe a pesquisa.

Para Morin (2003), o método comporta o ensaio, que resulta da atividade pensante e da reflexão do pesquisador, da elaboração do seu próprio conhecimento, ao escrever sobre o objeto em questão. Nesse sentido, a presença e as condições do sujeito pesquisador, que é por onde a realidade pesquisada e sistematizada chega, são parte integrante da própria pesquisa. Não há como pensar algo fora do sujeito: o sentido e o valor são conferidos por ele próprio.

O método emerge da experiência, não a precede. Ele vai além do que é possível realizar e também ajuda a captar o impossível, o que não está dado. Isso não significa improvisação. O objetivo é percorrer o caminho e desenvolver a aptidão para captar o efêmero, o contingente, a novidade, a multiplicidade e a complexidade. Como afirma Maffesoli (2003), captar o eterno no efêmero. Essa escrita incorpora o erro e a incerteza com o risco da reflexão, pois, na medida em que o pensamento está em exercício, há o risco de sair do que está formatado e ir além das fronteiras predeterminadas – é um exercício de ousadia.

O papel da teoria é significativo nesse caminhar, porém, a teoria não consiste no conhecimento em si, mas favorece, proporciona, ou seja, é uma possibilidade para tratar o problema. Dessa forma, em se tratando de estudo sobre mídia, educação e tecnologia, há teorias interessantes que explicam e argumentam sobre formas de ação. Entretanto, elas, sozinhas, não são suficientes e não têm força para uma transformação da realidade. As teorias em torno das ciências exatas, sociais e humanas devem estar a serviço da educação superior, para alavancar os processos de envolvimento e a descoberta das possíveis alternativas para a mudança do quadro que hoje se apresenta aos professores.

A teoria necessita da intervenção pelo método na realidade, para ser retroalimentada e continuar tendo sentido na realidade em questão. Tanto a teoria quanto o método são necessários e indispensáveis para o conhecimento complexo.

O método conta com a fragilidade do pensar e com a noção de verdade não como algo absoluto, mas provisório. Historicamente, há dificuldade de incluir o erro no processo de conhecimento. Pelo contrário, a ciência

sempre contou com uma série de “procedimentos científicos” para não incorrer em erros ou evitá-los ao máximo.

Perpesctivas

Longe de apontar fórmulas mágicas, o que acaba de ser exposto é um desafio para que as Instituições de Ensino Superior (IES) se tornem referência tecnológica. Ser referência passa por uma avaliação interna de como a tecnologia está sendo utilizada e para o que ela está sendo utilizada. Num primeiro olhar, observa-se uma pálida compreensão conceitual sobre tecnologia; em seguida, os encaminhamentos vistos nos projetos pedagógicos mostram a tecnologia voltada para os retornos diretos ao aprendizado; depois, observa-se o uso da tecnologia em laboratórios específicos, incluindo a educação a distância. Esses meios são importantes, com certeza, mas insuficientes, se pensados os recursos que a tecnologia oferece.

Aponta-se, portanto, para a necessidade urgente de adotar um pensamento voltado para as tecnologias que viabilize, no espaço das IES, parcerias com outras instituições, com iniciativas que também envolvam o uso eficaz das tecnologias e, para isso, que se instaure em todos os níveis institucionais – docente, discente e administrativo – um pensamento capaz de elaborar projetos com objetivos engajados na missão da instituição. Com isso, enfatiza-se que os planejamentos não incluam apenas a necessidade de usar a tecnologia, mas que indiquem qual é o pensamento de fundo necessário para o uso das tecnologias. Acredita-se que essa conquista se dá com a adoção de um pensamento menos linear, menos positivista, e mais voltado para a entreatjada, para a interação, que envolve um pensamento complexo refletido na transdisciplinaridade.

De forma mais evidente, os espaços educacionais precisam olhar a tecnologia como sendo não apenas um instrumento para alcançar um objetivo, mas um verdadeiro tesouro, um objeto de estudos. Assim, a tecnologia passa a representar uma nova linguagem. Cabe, portanto, aos docentes, aos discentes e ao corpo administrativo aprender com a tecnologia,

para que essa linguagem possa se tornar um instrumento pedagógico. Uma vez compreendido que a universidade está inserida em um meio cultural onde a tecnologia permite avanços na midiaticização dos saberes, ela também é desafiada a promover maior integração entre os espaços por onde os estudantes circulam.

Referências

BARBOSA, Jaque. Rio inaugura escola pública sem salas, turmas ou séries. *HYPENESS – Inovação e criatividade para todos*. Disponível em: <<http://www.hypeness.com.br/2013/01/rio-inaugura-primeira-escola-publica-sem-salas-turmas-ou-series-no-brasil/>>. Acesso em: 1º nov. 2014.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século 21*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; Unesco, 1999. 288 p.

GRINSPUN, Mirian (Org.). *Educação tecnológica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

INTITUTO PAULO MONTENEGRO. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br>>. Acesso em: 3 nov. 2014.

MAFFESOLI, Michel. *O instante eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas*. São Paulo: Zouk, 2003.

MARIZ, Ricardo Spindola. Texto disponibilizado em reunião de formação de professores. Brasília: UCB, 2010.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000. 118 p.

_____. *Amor, poesia, sabedoria*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. *O método 3: O conhecimento do conhecimento*. 2. ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 1999.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1996. 160 p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *O futuro da aprendizagem móvel: implicações para planejadores e gestores de políticas*. Brasília, DF: Unesco, 2014. 64 p.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE BIOLOGIA. Publicação interna. Brasília, DF: UCB, 2012.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE FÍSICA. Publicação interna. Brasília, DF: UCB, 2010.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA. Publicação interna. Brasília, DF: UCB, 2011.

REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS. *Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 out. 2014.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia. *Alfabetização tecnológica do processo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SILVA, Sandro Márcio da; FLEURY, Maria Tereza Leme. Aspectos culturais do uso das tecnologias de informação em pesquisa acadêmica. *Revista de Administração da USP*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 19-29, abr./jun. 2000.

Capítulo IX

JUVENTUDE E APRENDIZAGEM COM AS TECNOLOGIAS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

Lêda Gonçalves de Freitas
Carla Cristie de França
Lucicleide Araújo de S. Alves

Introdução

A Lei nº 12.852/2013, que instituiu o *Estatuto da Juventude*, em seu artigo 1º, § 1º, define que são jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. Essa faixa etária da população no Brasil corresponde a 51,3 milhões, de acordo com o Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Destes, 84,8 % estão nas cidades e 15,2% no campo. O conceito de juventude neste artigo compreender-se-á a partir da proposição “sujeito de direitos”, na perspectiva de Abramo (2005), que entende a juventude como uma etapa da vida “*per se*”, ou seja, um momento singular do desenvolvimento pessoal e social dos jovens, provocando a superação da visão negativa sobre esse grupo social.

Com essa mudança de enfoque, o Brasil passa a assumir políticas públicas intersetoriais, com vistas ao desenvolvimento integral dos jovens. Destaca-se a aprovação, em julho de 2010, da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 042/2008, conhecida como a PEC da Juventude, que foi

regulamentada como Norma Jurídica nº 65, que inseriu o termo “jovem” no texto constitucional, no capítulo dos Direitos e Garantias Fundamentais. Ressalta-se, também, o *Estatuto da Juventude*, Lei nº 12.852/2013, que dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e as diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude.

Segundo a Pesquisa Nacional sobre Perfil e Opinião dos Jovens Brasileiros, realizada em 2013 pela Secretaria Nacional de Juventude, 80% dos jovens usam computadores e internet e 89% têm celular. Na sociedade em rede, os equipamentos tecnológicos são encontrados em qualquer espaço corporativo e organizacional. Cada vez mais compactos, leves, multifuncionais, facilitam a mobilidade e possibilitam o exercício da ubiquidade, permitindo aos jovens a utilização de diferentes dispositivos digitais para socializar informações.

Paralela a essa realidade, cresce a utilização dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Nas práticas pedagógicas, os AVA facilitam a construção de outros novos espaços cooperativos, com possibilidades de promover movimentos “dialógicos” entre docentes e discentes, capazes de estimular questionamentos, reflexões, interações e intervenções e potencializar cada vez mais a aprendizagem e a busca por “conhecimento pertinente” (MORIN, 2010).

Na concepção de Vygotsky (1984, 1989), o desenvolvimento humano ocorre pelas relações sociais presentes nos processos de mediação e de interatividade com o objeto e com o outro, criando, no entremeio dessas relações e justamente nesse período, portanto, novas formas de agir, apreender e interagir com o mundo. O autor enfatiza que a aprendizagem é processo fundamental, próprio do desenvolvimento do homem, e Demo (2005, p. 47) acrescenta que “Aprender é a maior prova da maleabilidade do ser humano, porque, mais que adaptar-se à realidade, passa a nela intervir [...] para emergir como ator participativo, emancipado”. Porém, para que ocorra o aprendizado, é necessário movimento, ação pela qual o homem atua, constrói e modifica o que está à sua volta.

Nesse sentido, o presente artigo traz reflexões em torno da percepção de jovens universitários sobre a utilização de tecnologias no processo de ensino

e aprendizagem, bem como ressalta os desafios dos jovens em apreender por meio das tecnologias. A pesquisa foi realizada com uma turma de 25 estudantes de uma universidade do Distrito Federal (DF), do primeiro semestre, sendo que 19 responderam ao questionário. O instrumento de pesquisa constituiu-se de 10 questões que contemplavam: a) perfil: gênero, idade, estado civil; b) utilização das tecnologias digitais como apoio à aprendizagem e ao desenvolvimento da autonomia discente; c) desafios no uso de tecnologias para aprender.

Abordagem histórico-cultural e aprendizagem mediada por tecnologias

A abordagem histórico-cultural compreende que a aprendizagem é processo de permanente construção, determinado pelas condições sociocultural e histórica, que se inter-relacionam (VYGOTSKY, 1989). Para o autor, o conhecimento se constrói socialmente pelas e nas relações humanas, realizando-se, sempre, pela intermediação.

De acordo com Vygotsky (1989, 1984), a aprendizagem antecede o desenvolvimento e, na convivência com outros, o homem biológico vai se transformando em um ser social. Assim, a aprendizagem que resulta das relações sociais dos sujeitos com o meio contribui para a construção dos conhecimentos e dá sustentação ao desenvolvimento. Com base nessa visão, os sujeitos de direitos só desenvolvem as suas funções psicológicas superiores com o aprendizado da cultura, que não ocorre automaticamente, mas pela intermediação realizada por outros sujeitos em interações que ocorrem mutuamente.

Ao serem estimulados pela realidade objetiva, os sujeitos de direito se apropriam dos estímulos provenientes desta, internalizando conceitos, valores, significados, enfim, o conhecimento construído pelas interações intersubjetivas entre os indivíduos ao longo da história. Nesse sentido, a prática do sujeito está sempre relacionada à prática social acumulada e às funções psicológicas superiores construídas ao longo da história social,

em um processo permanente de relação do ser humano com o mundo, mediada por instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente (VYGOTSKY, 1984).

Existem dois elementos imprescindíveis nesse processo mediativo: os instrumentos e os signos. Os instrumentos são materiais que fazem a mediação, as ferramentas, as parafernálias tecnológicas, e que podem dinamizar processos de apreensão de conhecimentos. Os signos, por sua vez, intercedem e auxiliam as relações entre os humanos, em tudo que se refere a atitudes, pensamentos, sentimentos, controle das atividades psicológicas (VYGOTSKY, 1989).

Com efeito, os instrumentos desenvolvidos ao longo da história da humanidade, principalmente os relacionados com a comunicação, o acesso à informação, aos ambientes virtuais de aprendizagem, ou seja, às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), desempenham papel fundamental nos processos de aprendizagem, pois interferem nas formas de organização pessoal e social do pensamento, caracterizando a atividade mediada proposta por Vygotsky (1989).

Castells (1999) afirma que a informação, a penetrabilidade dos efeitos das tecnologias, a lógica de redes, a flexibilidade e a convergência midiática são as características essenciais do novo paradigma tecnológico. Este novo paradigma tecnológico gerou também novos estilos de produção, comunicação, gerenciamento e vida, bem como a exigência de processos educativos mais ousados e criativos, capazes de aproximar a realidade educativa contemporânea dos sujeitos de direitos. Para o autor, essa nova estrutura social está diretamente associada ao surgimento de um novo modo de desenvolvimento, que é o “informacionalismo”, caracterizado pela necessidade de acumular informações e pelo grande desafio de transformá-las, possivelmente, em conhecimentos construtivos, desconstrutivos e reconstrutivos ao longo da vida.

Para Kumar (1997), a primazia da informação na sociedade tecnológica se realiza em função do desenvolvimento do computador e da combinação deste instrumento com as telecomunicações. As diversas tecnologias presentes no mercado – televisão, satélites, fibra óptica, telefones e computadores –

possibilitaram transformar o mundo numa grande rede global, apesar da miséria e das mazelas sociais que continuam significativas na sociedade da informação.

Segundo Lévy (1999), não há mais limites de espaço; tudo pode ser compartilhado pelas redes de computadores, sem que os sujeitos tenham que se movimentar, ou seja, viajar de um lugar para outro. Em relação ao tempo, as distâncias para os usuários das redes de computadores significam cada vez menos. Pode-se citar, como exemplo, a gestão do capital, gerenciado por 24 horas. Conforme Castells (1999), pela primeira vez na história da humanidade, o capital funciona em tempo real. Aqueles que quiserem podem fazer transações comerciais a qualquer hora, em qualquer lugar, desde que tenham acesso à rede mundial de computadores.

O potencial das TDIC como meios para ajudar educadores nos processos de aprendizagem é infinito, haja vista as possibilidades de comunicação, expressão e disseminação da informação. Como afirma Kenski (2003), toda essa cultura tecnológica transforma o pensar, o sentir e o agir, mudando, significativamente, os modos de apreensão dos conhecimentos. Belloni e Gomes (2008) também compartilham da visão de que as TDIC promovem a aprendizagem cooperativa e que crianças e jovens engendrados nesse contexto terminam por desenvolver maneiras novas de aprender que são, muitas vezes, ignoradas pela escola.

Belloni e Gomes (2008) denominam esse processo de *autodidaxia*, cujos sujeitos protagonizam a aprendizagem, constituindo-se, ao mesmo tempo, como seres com autonomia relativa, capazes de se autogerirem com disciplina e motivação, mediante a criação de estratégias desafiadoras que promovem o pensar, a mediação e a iniciativa, elementos estes fundamentais para a consolidação de sujeitos mais críticos e reflexivos. A autonomia é um dos elementos essenciais para o desenvolvimento criativo e comunicacional, que muito pode propiciar a integração e a utilização de linguagens modernas e midiáticas. Por isso, a importância da utilização dos AVA como apoio aos processos de ensino e aprendizagem para motivar, estimular e potencializar a construção do conhecimento mais integrado e pertinente.

Diante disso, compreende-se que, independentemente ou não da escola, incorporar em sua prática pedagógica os instrumentos tecnológicos disponíveis na atualidade, a juventude brasileira, faz uso, no mínimo, de computadores e internet e tem celulares, conforme verificou-se por meio da pesquisa realizada pela Secretaria Nacional de Juventude. Todo esse instrumental dinamiza as relações sociais desse grupo e contribui, significativamente, para a construção do conhecimento e o fortalecimento do desenvolvimento histórico-cultural da humanidade.

Resultados e discussão

Percurso de acesso e uso de TDIC

Participaram da pesquisa universitários dos cursos de Comunicação Social, Direito e Educação Física, sendo 42% do sexo masculino e 58% do feminino. A faixa etária dos jovens pesquisados é constituída de 70% com idade entre 16 a 20 anos.

Considerando a trajetória dos estudantes pesquisados, é importante ressaltar que trazem uma rica experiência referente ao uso das tecnologias da informação e da comunicação no cotidiano acadêmico, uma vez que 100% utilizam o sistema operacional Windows no computador da residência, para realizar atividades acadêmicas. Concomitantemente, 53% utilizam as máquinas da universidade e 21%, as máquinas do trabalho, seguidos por 26% que utilizam outras fontes.

O tempo médio diário de navegação dos participantes na internet é de duas a quatro horas, evidenciado familiaridade com algumas linguagens e recursos disponíveis na World Wide Web, rede eletrônica midiática de comunicação.

Quando questionados sobre a utilização de aplicativos como o Facebook (89%), Foursquare (11%), Gmail (84%), Instagram (53%), Skype (26%), Twitter (26%) e WhatsApp (84%), percebe-se que as redes sociais

são predominantes e fazem parte da realidade dos sujeitos pesquisados, evidenciando-se, assim, a importância da interatividade, da comunicação e da exploração dos espaços educativos dessas tecnologias, garantindo resultados positivos e promovendo uma aprendizagem significativa e mais condizente com a realidade atual dos jovens.

A pesquisa revelou que 100% dos participantes utilizam as tecnologias e os equipamentos para apreender e desenvolver alguma atividade acadêmica. Ressalta-se que 16% dos participantes utilizam o tablet, 84% utilizam celulares e 100% utilizam os programas disponíveis em *personal computers* (PCs) para realizarem tarefas de cunho educacional, contribuindo com a sistematização e a organização do pensamento e potencializando, desse modo, a aprendizagem. Kenski (2003) destaca que os espaços educativos precisam assumir o papel de formadores cidadãos para um mundo mediado por tecnologias e em permanente mudanças.

TDIC e aprendizagem

A abordagem histórico-cultural concebe a aprendizagem como um processo contínuo cujos sujeitos aprendem na relação com o mundo. Desse modo, Vygostky (1989) assinala a natureza social do aprendizado e como, nesse processo, se desenvolvem as funções psicológicas superiores. Desta feita, os instrumentos, que são todos os objetos criados pelos indivíduos com a finalidade de melhorar a vida no planeta, e os signos, que são a representação que os homens fazem sobre os instrumentos, atuam como mediadores das relações estabelecidas entre o homem e o mundo. De um lado, o instrumento com o papel de regulador das ações sobre os objetos; de outro, o signo como função de regulação das ações sobre o psiquismo dos sujeitos.

Nesta pesquisa, a percepção é considerada como produção de sentido; portanto, diz respeito aos significados que os jovens atribuem à utilização das TDIC na aprendizagem. As assertivas “fácil acesso”, “muito utilizado

pelos jovens”, “facilitam a aprendizagem na universidade”, “mobilidade extraordinária”, “facilita o acesso às informações de maneira que o estudante pode otimizar seu tempo”; “devido a facilidade em articular vida profissional com estudos” mostram a aquiescência dos jovens com a inserção das novas tecnologias para o aprender e evidencia o papel dos instrumentos para potencializar a aprendizagem na universidade e ampliar o desenvolvimento.

Tais verbalizações, além de confirmarem o potencial das TDIC quanto ao amplo acesso às informações, demonstram o papel dos instrumentos para a disseminação da aprendizagem, bem como o desenvolvimento da capacidade de livre aprendizagem, ou seja, da autodidaxia, conforme asseguram Belloni e Gomes (2008).

Para além de uma percepção das TDIC como instrumentos que facilitam o acesso à informação, os participantes do estudo revelaram que: “a internet é um meio para melhorar a qualidade do ensino”; “ajuda a ampliar o conhecimento do aluno, a ter a curiosidade e a buscar por conta própria inúmeras informações das quais ele precisa”; “contribuem com novas formas de aprendizado e desenvolvem novos conhecimentos e uma nova visão de estudar”; “ajuda a adquirir outros conhecimentos, nos possibilitando uma autonomia”. As afirmações dos jovens universitários demonstram a capacidade de mediação que esses novos instrumentos tecnológicos propiciam para o aprender, oferecendo, conseqüentemente, suporte efetivo para a construção de autonomia, ou seja, ao utilizar os instrumentos que são externos, estes transformam-se em processos internos, cuja passagem é conhecida como internalização e produz, necessariamente, uma aprendizagem focada na ação curiosa e crítica dos sujeitos aprendentes (VYGOTSKY, 1989).

Outro aspecto que a pesquisa revela é a necessidade de os docentes produzirem outra prática pedagógica, direcionada a uma educação mais próxima da realidade dos jovens, apoiada pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, numa perspectiva além de seu uso puramente técnico, que priorizem, sobretudo, o despertar de sujeitos/aprendizes autônomos e autores. Apontando para esse sentido, várias são as estratégias

que possibilitam caminhos favoráveis a uma aprendizagem significativa e dinâmica, que retira os jovens da condição de passivos para uma atuação mais ativa. Pesquisar, analisar, sintetizar e registrar são algumas ações que traduzem esse movimento e deslocamento. Para tanto, requerem, por parte dos educadores, fluência tecnológica para saber escolher entre as várias estratégias que permitam a educadores e educandos participar da construção de conhecimentos, a partir de uma complexa trama constituída na coletividade e em interação, durante os processos de ensino e aprendizagem nos espaços virtuais de aprendizagem em rede.

Disposição e vontade são a mola propulsora para educadores criarem e potencializarem processos pedagógicos, intensificados por meio das TDIC, que podem, possivelmente, viabilizar novas formas mais próximas da realidade contemporânea, tendo em vista os sujeitos de direito potencializarem-se também, mediante a criação de cenários criativos “autopoiéticos”, ambiências capazes de suscitar processos de ensino e aprendizagem que mobilizem a vontade dos estudantes e dos educadores de estarem o tempo todo aprendendo, desaprendendo e reaprendendo. Ou seja, a aprender a aprender na convivência coletiva presencial, em diálogo com os artefatos digitais da atualidade e por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem.

Desafios de aprender com as TDIC

Os participantes do estudo, em sua maioria (90%), informaram que há dificuldades na utilização das TDIC para o aprendizado. Os obstáculos mais acentuados foram: “o maior desafio é se autodisciplinar para a realização das atividades propostas”; “os maiores desafios são os desvios de atenção que temos nesse mundo virtual”; “a falta de conhecimento de algumas ferramentas”; “a falta de informações verídicas, pois como a internet é livre, muitas das vezes, encontramos informações que não são totalmente certas”; “concentrar em apenas uma atividade”. Por conseguinte, ao mesmo tempo

que as TDIC potencializam a comunicação, a expressão e a difusão de informações, ao contrário, a não educação para as mídias, conforme destaca Belloni e Gomes (2008), dificultam aos jovens uma utilização congruente que difunda a aprendizagem cooperativa e que transforme o pensar, o sentir e o agir no contexto de uma cultura tecnológica (KENSKI, 2003).

À vista disso, em uma visão histórico-cultural, a mediação do professor apoiada por tecnologias se faz necessária para que os jovens que trazem uma cultura tecnológica ampla possam transformar uma prática espontânea de uso das TDIC, em uma utilização científica desses instrumentos, favorável à aprendizagem e à promoção do desenvolvimento do estudante (VYGOTSKY, 1989). Portanto, a formação docente é essencial para que saber atuar com e para as TDIC. Nesse sentido, os cursos de formação de professores são uma chave para a ocorrência de mudanças. Demo (2011) destaca ser fundamental reconhecer que a aprendizagem dos alunos é diretamente proporcional à capacidade de aprender do professor. Nesse sentido, não é possível que o aluno aprenda bem com professores que não aprendem bem durante o seu processo de formação inicial e de formação continuada. Essa qualidade pressupõe investimento na qualidade da aprendizagem dos docentes, ou seja, é necessário que o docente esteja à frente do seu tempo, atualizando-se continuamente.

Considerações finais

Evidenciou-se pela pesquisa que é imprescindível a necessidade de socialização, de troca de experiências entre os sujeitos da práxis pedagógicas, uma vez que a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação, especificamente o acesso realizado por meio de tablet, PC e celulares *smartphones*, para a promoção da aprendizagem dos jovens, é cada vez mais ampla. Tais ferramentas, ao serem experienciadas e aplicadas como apoio à aprendizagem nos contextos educativos, podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia discente, bem como potencializar

o desenvolvimento acadêmico, a cultura de compartilhamento, as ações colaborativas e o exercício da liberdade com criatividade. Tudo isso estimulado pelo diálogo entre os momentos de aprendizagem presencial e virtual e pelas ações de interatividade que primem, sobretudo, no âmbito dialógico e problematizador, conferindo o aprimoramento dos processos de ensino e de aprendizagem mediados pelas TIDC, tendo em vista a aproximação, cada vez maior, entre as ações intra e intersíquicas.

Dentro deste contexto, a formação de professores para o uso das TDIC em contextos educativos torna-se fundamental para que educadores possam assumir-se como mediadores, com capacidade para exercer o seu papel de articular, sugerir e promover ações sociointeracionistas apoiadas por recursos tecnológicos que promovem a interação, a aprendizagem e a reflexão por parte dos jovens, impactando, desse modo, a constituição de elementos que contribuam para a apreensão do conhecimento, com vistas a potencializar o protagonismo discente por meio de atividades interessantes, tarefas desafiadoras, congruentes com a realidade contemporânea, e por meio das mais diferentes tecnologias e linguagens em que os jovens estão imersos, para a roda da aprendizagem girar e contribuir com a constituição e a consolidação de jovens críticos, autônomos e reflexivos, usuários conscientes da necessidade e da importância das tecnologias, em favor de seu desenvolvimento, enquanto, ao mesmo tempo, inscrevem a história do desenvolvimento da cultura tecnológica.

Nesse sentido, a prática docente necessita estabelecer o encontro com a realidade dos jovens sujeitos de direito, tendo em vista acompanhar as transformações ocorrentes na sociedade e provocar as mudanças necessárias nos contextos educacionais, apropriando-se das tecnologias, no sentido de torná-las formas diferenciadas de uso na práxis pedagógica, explorando suas potencialidades imagéticas, sonoras, textuais e sua multiplicidade de linguagens e, assim, fazê-las repercutir como processos mediativos, capazes de gerar aprendizagens mais significativas e com qualidade aos jovens de direito e, ao mesmo tempo, propiciando a evolução histórica da humanidade, sua continuidade e desenvolvimento.

Referências

ABRAMO, H. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, M. V. (Org.) *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

BELLONI, Maria Luiza; GOMES, Nilza Godoy. Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. *Educação e Sociedade*, v. 29, n. 104, p. 717-746, 2008.

BRASIL. Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado federal, 1988.

_____. *Lei nº 12.852/2013*. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (Sinajuve). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 27 set. 2014.

_____. Secretaria Nacional de Juventude. *Agenda Juventude Brasil: Pesquisa Nacional sobre o Perfil e Opinião dos Jovens Brasileiros 2013* (Participatório: Observatório Participativo da Juventude). Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/documentos/juventude-brasil>>. Acesso em: 28 set. 2014.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DEMO, P. *Outro professor: alunos podem aprender com professores que aprendem bem*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2011.

_____. *Saber pensar*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 30 set. 2014.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KUMAR, K. *Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. Brasília, DF: Unesco, 2010.

VYGOTSKY, Levy S. *A formação social da mente*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Capítulo X

O JUÍZO ESTUDANTIL NO ESPAÇO VIRTUAL

Carlos Alberto Lopes de Sousa

Introdução

Um carrasco provoca dor, e um professor não deve estar ligado a essa sensação (Estudante 1).

Às vezes, através da dor, temos grandes aprendizados (Estudante 2).

No tempo acelerado em que vivemos, jovens estudantes de um curso de licenciatura de uma instituição pública, na faixa etária predominante entre 20 e 25 anos, se utiliza das redes sociais, em especial, do Facebook,¹ para a classificação dos seus docentes. Essas práticas classificatórias no espaço virtual não representam fenômeno isolado em instituições e cursos específicos. Esse fenômeno do juízo estudantil sobre os professores se dá em instituições públicas e privadas de ensino e também se verifica em vários países. Diferentemente da prática classificatória, que se dá por meio de grupo no espaço virtual no qual quem tem acesso são apenas os estudantes convidados por um grupo privado, em outra iniciativa, em instituição de ensino superior, ocorre tal fenômeno de avaliação em um sistema de acesso aberto e público na internet, também organizado pelos

¹ Em passagens posteriores do texto, substituirei, somente quando apropriado, a referência ao nome específico dessa ferramenta pelo uso das expressões “espaço virtual” ou “ferramenta virtual”.

alunos (cf. <<http://dcc.ufrj.br/~cainfo/aval/sobre/>>), criado pelo Centro Acadêmico do Curso de Ciência da Computação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAInfo/UFRJ). Os estudantes realizam a avaliação dos seus professores por meio de *login* e senha.² Os professores da UFRJ podem acessar o resultado de sua avaliação pelos discentes. Segundo o CAInfo, o objetivo da avaliação é:

[...] o conhecimento melhor de nossos professores em suas disciplinas, a fim de que possamos melhorar cada vez mais a qualidade do nosso curso. Os professores que forem mal avaliados não devem achar que a avaliação tem como objetivo falar mal deles. O objetivo em relação aos mal avaliados é fazê-los perceber o que não está agradando, mostrando a opinião do aluno. Acreditamos que com a avaliação todos os professores possam perceber seus pontos positivos e negativos, visando uma melhor convivência acadêmica entre os alunos da graduação e seus professores (CAInfo-UFRJ, s.d).

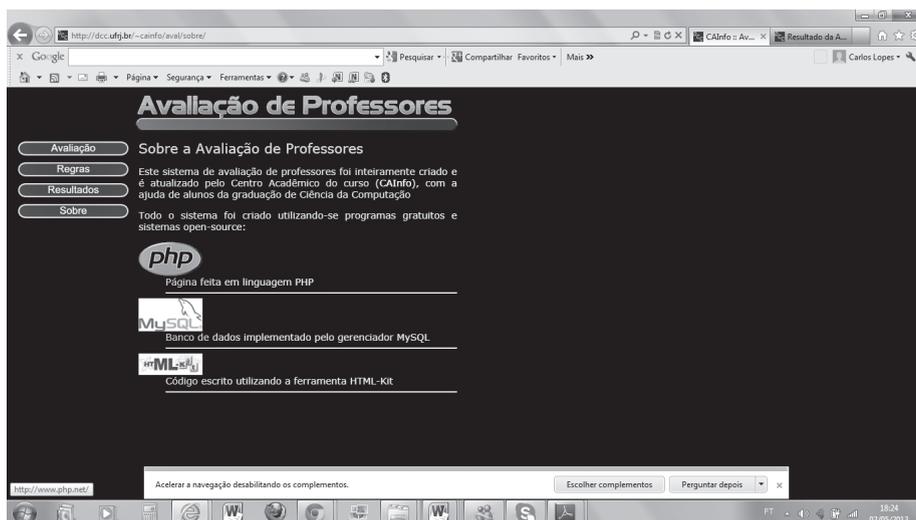


Figura 1 – Imagem do sítio do CAInfo/UFRJ na internet

2 No sítio eletrônico do Centro Acadêmico, a última referência de avaliação é do ano 2009.

Essa prática avaliativa dos docentes pelos discentes no virtual também ocorre em diferentes cursos de uma mesma instituição. Realizei entrevista não estruturada com uma estudante de uma universidade pública federal,³ e certas classificações foram aproximadas àquelas de Ramos, Lopes e Vital (2011).⁴ No relato informal da estudante, os professores do curso foram qualificados como “tranquilos”, “robô”, “muito boa”; “compreensivos” e “inteligentes”. As disciplinas foram classificadas como “chatas”, “cansativas”, e a declarante chegou a reproduzir frase postada no espaço da ferramenta virtual dizendo que os estudantes iriam pedir para “mooorrer”, pois a disciplina citada era a mais chata do curso!

Matéria publicada na *Folha de S. Paulo* (FSP), em 29 de julho de 2011, sob título “Em site, alunos classificam docentes ‘carrascos e mamata” (cf. <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/951576-em-site-alunos-classificam-docentes-como-carrasco-e-mamata.shtml>>) e apresenta notícia sobre aplicativo desenvolvido por estudantes da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e da UFRJ, inspirado no americano *Rate my Professors* e disponibilizado no Facebook. Nesse aplicativo, o estudante procura um professor em uma base de dados e vota se ele é “carrasco” ou “mamata”, podendo fazer comentários com identificação pessoal. A matéria apresenta depoimento da coordenadora de graduação da PUC-RJ, professora Daniela Vargas, que assim se refere ao sistema desenvolvido pelos estudantes: “Tudo que vem para auxiliar na melhoria do ensino é válido, mas pelas classificações dicotômicas me parece que eles estão mais preocupados com a nota do que com qualidade do ensino. Carrasco e mamata podem ser excelentes professores” (FSP, 29 jul. 2011).

3 Essa informação foi adquirida no primeiro semestre de 2013, quando a estudante entrevistada era caloura (iniciante) na instituição e fazia parte do grupo privado no espaço da ferramenta virtual.

4 Mais adiante no texto, haverá a apresentação de alguns dados do levantamento de Ramos, Lopes e Vital (2011, 2014).

Segue uma imagem do acesso ao sítio eletrônico “Carrasco Mamata”.



Figura 2 – Imagem do acesso ao sítio *Carrasco Mamata* (maio 2013)

A imagem atual do sítio é apresentada a seguir.

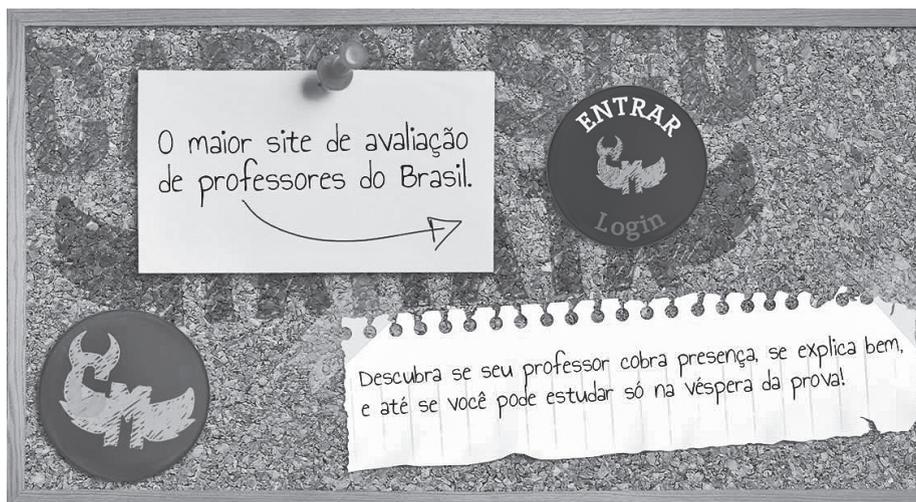


Figura 3 – Imagem atual do sítio *Carrasco Mamata* (novembro 2014)

É sabido, pela experiência que já tivemos como estudantes, que a prática de classificação dos professores não se constitui novidade. Os professores categorizados como “caxias”, “limpeza”, “beleza”, “barra-limpa”, “fineza”

permitted to identify the representations that the students constructed or constructed from their professors (SOUSA FILHO, 2000, p. 52). Sousa Filho (2000) affirms that the students practice these distinctions with the objective of identifying the professors who impose maximum performance requirements and those who practice a teaching of poor quality. Thus, in the enrollment period, the students seek to know who the professors are “caxias”, “os limpeza” or “beleza”. The author does not refer, in his study, to the internet as a space for these classifications, but to his daily experience as a university professor. Sousa Filho (2000) treats this issue of classifications in the scope of university teaching and about the focus of the responsibilities of intellectual teachers.

If in the virtual space the professorial classifications already existed and were disseminated in various places, such as in the walls of the bathrooms of the institutions of teaching, in the conversations in the hallway and at the bar tables, now the connected environments virtually amplify and recombine, hybridly, in the space-place, these classifications.

In the current context, the young have, each time more, the virtual space as an extension of their body. Resources such as the mobile phone connected to the internet and the “notebook”, also connected, represent and conjugate a mix of necessity, interest and informational anxiety. Many young live in a dynamic of tensions between the place and the virtual. A species of cultural hybridism, involving various networks of meaning. It is worth clarifying that the place is understood here in terms of locality and of the physical scenario of the social activity (GIDDENS, 1991), which, now, is associated dialectically with the connected virtual environments. Thus, the virtual space is not a neutral environment and devoid of the empty historical conditions of material existence in the place of life.

The connected virtual environments represent the shared space by different subjects, starting from various places, through the internet and in given objective and subjective conditions of interaction. These connected environments have specific sociotechnical properties, contents and mobilizing interests for action in a social, political and economic structure, opportunizing the initiative of subjects, institutions, groups or social classes (SOUSA, 2014). The space that provokes the formation

do juízo discente em relação aos professores é representado neste artigo pelo que ocorre na sala de aula.⁵ E o conteúdo que mobiliza as classificações discentes em relação aos professores advém das múltiplas experiências relacionais que se desenvolvem na sala de aula.

Este texto trabalha com a concepção de jovem na condição de estudante universitário. Esse alerta prévio se faz necessário para que os processos de investigação posteriores, no que se referem à transição desse jovem para a vida adulta, à correlação do fenômeno do juízo estudantil com a experiência de outros processos de socialização vividos ou, ainda, à autoimagem do estudante e à projeção que eles fazem de si como futuros profissionais se relacionem e se ampliem nas classificações expostas em espaços virtuais sobre os professores que eles tiveram. Diga-se isso para esclarecer que o objetivo deste trabalho é compreender o juízo estudantil em relação às classificações dos professores no espaço virtual, estabelecendo algumas relações com as dimensões gerais do aprender e do ensinar no campo acadêmico. No texto, o espaço virtual deve ser lido como um dos mundos das “microculturas juvenis, contextos sociais de margem” (FERREIRA, 2012, p. 344). Ferreira (2012) alude ao pensamento de Cabral e Meneses (2000), no que se refere ao entendimento de a condição de “margem” abranger as pessoas, os objetos e as práticas e os significados que são menos legitimados pelos processos de poder simbólico. O juízo estudantil em relação aos seus professores no espaço virtual reflete movimento e prática classificatória à margem das estruturas de poder instituídas no campo acadêmico.

Construindo o objeto de pesquisa

Mills (1975) trata no livro *A imaginação sociológica* de como hoje em dia – o livro foi editado em 1975 – os homens sentem sua vida privada como uma série de armadilhas que:

5 A sala de aula compreende o lugar de ensino e aprendizagens diversas, incluindo atividades em laboratório ou em campo – visitas, investigações orientadas, entre outras ações –, em que há a presença de um professor e de estudantes em situações de interação.

[...] dentro dos mundos cotidianos, não podem superar suas preocupações, e quase sempre têm razão nesse sentimento: tudo aquilo de que os homens comuns têm consciência direta e tudo o que tentam fazer está limitado pelas órbitas privadas em que vivem. Sua visão e sua capacidade estão limitadas pelo cenário próximo: o emprego, a família, os vizinhos; em outros ambientes, movimentam-se como estranhos e permanecem espectadores. E quanto mais consciência têm, mesmo vagamente, das ambições e ameaças que transcendem seus cenários imediatos, mais encurralados parecem sentir-se (MILLS, 1975, p. 9).

Frisa ainda Mills (1975) que, subjacentes a essa sensação de estar encurralado, estão mudanças aparentemente impessoais na estrutura das sociedades. Neste texto, faço referência à cena cotidiana no âmbito acadêmico e aos dados de pesquisa em que, nessas situações, estou inserido como sujeito, como professor.

Relato cena ocorrida no espaço acadêmico, na minha relação direta com os estudantes em sala de aula, que se relaciona com o objeto em discussão neste texto. No relato da cena, adotarei um tom impessoal, partindo do pressuposto que o impessoal está nas estruturas (MILLS, 1975). Portanto, não estou tratando de algo distante de mim.

A cena a seguir parece uma constante em salas de aula. O professor, entusiasmado com o tema e a questão proposta para o debate em sala, esperava mobilizar “todos”, digo “todos”, os estudantes à discussão. Alguns estudantes em sala estavam com os seus celulares e “notebooks” ligados à internet. Alguns estudantes pareciam conectados à internet para fins diversos: interagir com amigos ou familiares, responder ou provocar interações, confirmar ou ampliar o que foi dito pelo professor em sala de aula, ou passeavam por sítios eletrônicos na internet de forma despreziosa. Ao olhar para um lado da sala, o professor defronta-se com o sorriso de uma estudante. Ela olhava para a tela do seu computador e com a ponta dos lábios dava um leve sorriso. Tudo indica que a estudante estava em um bate-papo animado, pois as suas mãos não descolavam do teclado. A expressão facial de alegria da aluna aumentava. Seus olhos se arregalavam ao que parecia ser a chegada de uma nova mensagem com conteúdo

mobilizador para reações emocionais de satisfação. Não sem incômodo, o professor demonstrava desejo de desvelar aquela conexão cruzada entre a sala e o espaço de interação virtual experimentada pela estudante. O que a estudante via ou acessava de tão interessante no espaço virtual que não estava ali, no lugar, conectada ao momento da exposição e do debate na sala de aula? O que a aula a desmobilizava em relação ao trabalho acadêmico de exposição do professor e de discussão do tema? O que a estudante já sabia do conteúdo em discussão ou o que gostaria de aprender de diferente, mobilizando outros recursos distintos daqueles utilizados em sala de aula? Ou será que a estudante tinha altas habilidades para lidar com conteúdos em tempo, espaço e lugar diferidos, sem perder suas “conexões” com aquele lugar, a sala de aula? Mills (1975, p. 243) afirma que “Muitos problemas pessoais não podem ser resolvidos simplesmente como preocupações, mas devem ser compreendidos em termos de questões públicas – em termos dos problemas de criação do processo histórico”. Especificamente, em relação à cena da sala de aula, a relação em torno de ensinar e aprender é marcado pelos valores que nos orientam e que dão a configuração do fenômeno educativo do qual fazemos parte e no qual somos sujeitos ativos à medida que realizamos intervenções. A história que se incorpora nas estruturas é aquela que se incorpora em nosso corpo, em nosso *habitus* professoral, nos termos de Silva (2003, 2005). Silva (2003, 2005) toma emprestado de Bourdieu a noção de *habitus*, qualificando-o como professoral. Tanto há contradições quanto obstáculos nos atos de ensinar e aprender no conteúdo da relação entre professores e estudantes. Há também a negação no enfrentamento da realidade no ensinar e no aprender, trazendo consequências tal qual a interdição do professor em sua capacidade de reconstruir-se diante da prática já incorporada ao seu cotidiano (os mesmos textos, as mesmas atividades, as mesmas avaliações, a mesma estrutura de relação, as mesmas piadas e exemplos) (SOUSA, 2012).

Bourdieu e Saint-Martin (1998) discutem, em texto sobre “As categorias do juízo professoral”, o sistema de classificação escolar. Esse sistema configura um sistema de juízo de valor que contribui para a desigualdade

escolar. O juízo professoral sobre os estudantes repercute na classificação e na desclassificação que os valoriza ou não, estabelecendo-se o juízo a partir de vínculo entre a origem social do aluno e o juízo sobre ele. Assim, o professor tem seu modo de realizar seus julgamentos, incluindo as atividades selecionadas para avaliar e os respectivos critérios de avaliação. Bourdieu e Saint-Martin (1998, p. 188) definem as operações de classificação como um lugar onde se revelam os princípios organizadores do sistema de ensino e mostram como os procedimentos e as propriedades de seleção do corpo de professores são o produto e a hierarquia das propriedades a reproduzir, sendo as escolhas estruturadoras e estruturantes no sistema reproduzido.

O artigo de Earp (2012) sobre “O juízo professoral: um estudo em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro”, ao tratar da avaliação docente dos discentes na instância do conselho escolar, frisa que:

Como o que está sendo julgado é de cunho moralizante, os professores não se incluem nas explicações sobre a não aprendizagem dos alunos. As maneiras de ensinar, os limites diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos e os métodos de ensino não são colocados em questão (EARP, 2012, p. 11).

Bourdieu e Saint-Martin (1999) provocaram estudos e pesquisas como essa de Earp (2012).

Do juízo professoral ao juízo estudantil

Realizo neste artigo uma inversão em relação ao pensamento de Bourdieu e Saint-Martin (1998), em termos de não tomar o juízo dos professores sobre os estudantes e nem focar o aspecto da discussão sobre origem social e repercussões no sistema escolar, mas trato do juízo estudantil em relação aos professores.

O estudo de Schneider (2008) sobre “As categorias do juízo estudantil” afirma que:

[...] considerando o corpo de regras como estrutura estruturante à medida que é estruturado, a própria classificação funcional como um sinalizador do posicionamento do agente no campo escolar e, por que não dizer?, a própria classificação, quando negativa, funciona de maneira coercitiva. A coação sugere uma necessidade de adequação ao corpo de regras e conseqüentemente à sua incorporação (SCHNEIDER, 2008, p. 182).

Continua Schneider (2008):

Considera-se o sistema de classificação estudantil um sistema intermediário, porque os estudantes operam numa semilógica, na sala de aula, comandados pela magia do julgamento professoral, que inculca os esquemas de pensamento e ação na prática. Portanto, a escola, como formadora de *habitus*, não ensina somente os conteúdos, mas também ensina a jogar o jogo da vida (SCHNEIDER, 2008, p. 186, grifo no original).

Schneider (2008) afirma de modo procedente que, diferentemente de Bourdieu, que fundamenta sua análise dos julgamentos professorais em função da origem social dos estudantes, a classificação dos discentes em relação aos seus docentes tem assento no foco do capital escolar adquirido, se constituindo o principal item do mercado escolar. Em resumo, a autora conclui que o uso da economia das práticas de Bourdieu permitiu pensar a homologia entre a Bolsa de Valores no mercado econômico e a Bolsa de Valores Simbólica-Escola, em que as formas de classificação funcionam como ações simbólicas, negociadas conforme as necessidades de cada um, dependendo da estrutura, do capital de cada estudante e das disponibilidades e disposições para investir.

Ramos, Lopes e Vital (2011) elaboraram, em caráter propedêutico, o trabalho “O juízo professoral realizado pelos discentes via redes sociais”.⁶ As autoras, também estudantes de graduação e usuárias de espaço virtual de avaliação do docente pelo discente, afirmam que, na instituição pública

6 Trabalho não publicado, apresentado na disciplina Sociologia da Educação, no segundo semestre de 2011, sob minha orientação.

em que realizaram a sua pesquisa exploratória, os discentes organizam o seu fluxo curricular semestral, priorizando o horário e o professor que ministra a disciplina. Dizem, ainda, que em função desse tipo de organização curricular:

[...] os estudantes sempre procuraram informações que concordavam com seus preceitos de uma boa formação para efetuar essa escolha. Antes da criação do sistema de informação WEB 2.0, tais informações eram transmitidas pelo contato social dentro do espaço acadêmico. Na maioria das vezes, calouros procuravam seus veteranos para firmar sua decisão (aspecto predominante, a relação temporal entre veteranos e calouros) quanto a que matéria selecionar para compor seu percurso semestral (RAMOS; LOPES; VITAL, 2011, p. 3).

Por meio do uso das redes sociais, dizem as autoras, houve a potencialização de um sistema de classificação da didática dos professores. É interessante destacar que o resultado do estudo veio da experiência das autoras como usuárias do Facebook, que dias antes do início do semestre letivo, foram adicionadas a um grupo de contatos com acesso restrito, tratando da avaliação dos professores do curso. Ramos, Lopes e Vital (2011) afirmam que os alunos escreviam o nome do professor e/ou da disciplina para que outros participantes pudessem avaliar e compartilhar sua experiência. No grupo, privativamente acessado pelos estudantes, não havia regras estabelecidas e apenas uma postagem inicial dizia: “Calouros, veteranos, ex-alunos. Vamos nos ajudar. Todos já sabem como funciona. Adicione o povo que ainda não está no grupo” (RAMOS; LOPES; VITAL, 2011, p. 3).

Nas postagens relacionadas aos professores, havia os seguintes adjetivos: “picareta”, “disciplinado”, “bravo”, “fácil”, “tranquilo”, “legal”, “atencioso”. Já em relação às disciplinas, foram qualificadas como “fácil”, “estilo Cespe”,⁷ “difícil”, “tranquilo para a avaliação” e “muito massa”,

7 O Centro de Seleções e de Promoção de Eventos (Cespe), da Universidade de Brasília (UnB), é responsável por organizar concursos públicos no Brasil e seleção para o vestibular da instituição. O Cespe é conhecido por ter um modelo de provas “temido” pela maior parte dos candidatos, por causa do critério atribuído em algumas das suas provas de que “uma resposta errada anula uma certa”. Daí o juízo estudantil em associar o professor ao estilo Cespe, em função do tipo de avaliação praticada pelo docente em sala de aula. Conferir a matéria “Para não temer o Cespe/UnB”, disponível em: <<http://www.unb.br/noticias/unbagencia/cpmod.php?id=62880>>. Acesso em: 20 out. 2014.

“chata”, “extensa”, “cansativa”, “boa”, “necessária”, “tranquila para o conteúdo da disciplina”. Os elementos conclusivos de Ramos, Lopes e Vital (2011) apontam, em correlação com o pensamento de Bourdieu, para a análise de que os juízos produzidos nessa prática formam um sistema de adjetivos que mapeiam o universo das virtudes professorais em um plano hierarquizado e que refletem outros planos de virtudes associadas à classificação social. A escolha do educando por determinado professor e/ou disciplina, levando em consideração o que é ter uma boa formação, depende do juízo de valor para esse acontecimento, o qual é formulado ao longo das interações sociais dentro e fora do ambiente educativo.

Como levantar os dados sobre o juízo estudantil no espaço virtual?

Para realizar o levantamento empírico dos dados no espaço virtual – ideia inicial da pesquisa –, tive de enfrentar e resolver uma questão-limite. O fato de localizar na internet, e eventualmente de solicitar ao moderador de grupo o acesso a conversas privadas de estudantes no espaço virtual sobre a avaliação de disciplinas e de professores na instituição de ensino superior, esbarrava em limites éticos. O aspecto ético, pelo fato do acesso a conversas reservadas dos estudantes sobre a atuação de professores, nominando-os. Associado a esse aspecto, desdobravam-se outras questões: numa eventual entrada em grupos privados no espaço virtual, os estudantes – sabendo da minha presença – saíam da sua espontaneidade nas classificações feitas em relação às disciplinas e às práticas docentes em sala de aula? Como superar esses limites? Optei por não solicitar e nem entrar em espaços virtuais privados dos estudantes para realizar a pesquisa. Outro princípio que adotei foi o seguinte: toda e qualquer aproximação em relação ao tema deveria preservar o anonimato dos informantes e não solicitar os nomes dos professores e tampouco o nome das disciplinas. Para discutir e viabilizar o levantamento de dados, sem utilizar o espaço virtual para a pesquisa direta, a alternativa foi aplicar um questionário a estudantes de

graduação de um curso de licenciatura. Em 2012, três estudantes que já haviam sido orientadas por mim em relação a estudo preliminar sobre as categorias do juízo professoral com base teórica em Bourdieu e Saint-Martin se interessaram pela temática.⁸ Discutimos o questionário, formulamos as questões, e o instrumento foi aplicado pelas estudantes, presencialmente, em salas de aula de universidade pública. O fato de os próprios estudantes aplicarem o instrumento também propiciava o meu distanciamento da cena direta da coleta de dados. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado pelos respondentes do questionário. Em fase posterior, discutimos os resultados da pesquisa.

O questionário foi aplicado a 77 (setenta e sete) estudantes de graduação, representando 12, 8% do universo de 603 alunos matriculados em um curso diurno de licenciatura. Vale esclarecer que o grupo respondente envolvia usuários e não usuários do grupo de avaliação no espaço da ferramenta virtual pesquisada.

Explorando alguns dados do questionário⁹

A maior faixa etária dos jovens universitários tinha entre 20 e 25 anos, correspondendo a 85% dos que responderam ao questionário, sendo 97% mulheres. Quando da realização da pesquisa, a maioria dos respondentes estava cursando o segundo semestre do curso. Basicamente, 81% dos jovens conhecia o grupo “Avaliação Professores [nome do curso]” no Facebook e participavam, de alguma forma, de suas atividades: liam as postagens, perguntavam ou comentavam. Dos estudantes respondentes, 29% não participavam do grupo, mas o percentual restante tinha participação distribuída entre aqueles que somente faziam a leitura, não comentavam ou

8 Ao se interessarem pela temática, as estudantes elaboraram planos de pesquisa específicos, que resultaram em participação em projeto institucional de iniciação científica, sendo que um deles teve o apoio do CNPq. O artigo faz menção a alguns dos resultados dos dados coletados e discutidos no grupo de pesquisa.

9 Dado os limites deste texto, apresento apenas alguns dos dados explorados na pesquisa.

não perguntavam, representando 27%, e aqueles que tinham intervenções mais ativas, que constituíam apenas 8% dos que discutiam e comentavam as postagens, e havia outros percentuais minoritários representados pelos que disseram que não comentavam ou não perguntavam nada no grupo.

O fato de apenas 8% dos respondentes discutirem e comentarem as postagens; associado ao dado que 57% utilizavam o grupo, predominantemente, no período de matrícula,¹⁰ em disciplinas da graduação, significa que esse espaço representa uma ferramenta de busca e estratégia de acumulação de capital informacional por parte dos estudantes, considerando o jogo a ser jogado no campo acadêmico. As trocas e as reciprocidades que irão se acumular no processo de formação dos estudantes não têm a pretensão de se constituírem e de serem reconhecidas como conhecimento de peritos. Peritos no sentido de estudantes classificadores que, *a priori*, têm as ferramentas analíticas e pretensamente objetivas de avaliação formal no campo acadêmico.

É importante salientar que a maioria dos respondentes, equivalente a 37% dos estudantes, estava cursando uma graduação na universidade apenas havia um ano. Portanto, estavam incorporando um *habitus* estudantil universitário e aprendendo as regras das relações sociais no campo acadêmico. Assim, nesse momento específico do acesso e da socialização da informação pelos discentes sobre os professores no espaço virtual, eles não tinham pretensões racionalizadoras de avaliar para intervir na realidade; 57% dos estudantes utilizaram o espaço virtual mais intensamente no período de matrícula; e o conteúdo classificatório não foi objeto de problematização, para gerar demandas coletivas às instâncias de representação estudantil – Centro Acadêmico ou Diretório Central dos Estudantes (DCE). Lopes (2014) afirma que a formação da identidade profissional não ocorre nessa prática classificatória. Essa prática está mais relacionada ao plano intelectual de aquisição de capital cultural escolar e, durante a formação, os discentes

10 O currículo acadêmico possibilita que o estudante escolha os professores e as disciplinas que quer cursar naquele semestre letivo. Há situações em que uma mesma disciplina do currículo é oferecida por mais de um professor em diferentes horários.

estruturam um *habitus* estudantil com características específicas e não um *habitus* professoral em termos de exercício da profissionalidade docente (LOPES, 2014). Já Ramos (2014) afirma que os estudantes agem no espaço virtual de forma desprendida quanto ao vocabulário que utilizam para classificar, diferentemente dos docentes no julgamento professoral, em que o cuidado com as expressões é visível. Assim, continua Ramos (2014), as classificações realizadas pelos alunos são várias e não demonstram tanta preocupação com implicações políticas, quando feitas em “segredo” – grupo de avaliação no espaço virtual onde é vedada a entrada de docentes; paradoxalmente, em ambientes abertos ou em sala de aula, esses estudantes não expressam suas classificações por medo de represálias.

Os dados levantados no questionário demonstraram concordância parcial com a declaração da professora Daniela Vargas, citada no jornal *Folha de S. Paulo* (2011), sobre as classificações dicotômicas dos alunos em relação aos professores e a preocupação deles com a nota. Disseram 85% dos respondentes que a avaliação feita no espaço da ferramenta virtual não podia ser colocada como veredicto final da atuação docente, pois os professores avaliados com adjetivos negativos, tais como “carrasco” – de acordo com 66% dos sujeitos – e “fácil de passar” – de acordo com 70% dos sujeitos –, podem, sim, ser excelentes professores! Já o professor classificado como “picareta” é rejeitado em termos de excelência, pois é descompromissado, não é exemplo, não é exigente, não ensina, é desorganizado, falta muito às aulas.

Destaco algumas respostas a uma das questões abertas, para justificar o professor “carrasco” como de excelência ou não. O professor carrasco foi caracterizado como:

- *Autoritário*: não pode ser um professor de excelência, porque é prepotente, não considera a fala dos estudantes e tem dificuldade em dialogar. Criticam esse tipo de professor, dizendo que o conhecimento é construído pelos dois, e que “o professor sozinho é incompleto”; “um carrasco provoca dor, e um professor não deve

estar ligado a essa sensação”; e que “o carrasco está mais preocupado em impor a sua autoridade”; provoca medo, deseja e tem prazer em prejudicar os alunos; rígido: que não é sinônimo de eficiente, não tem humor nem educação.

- *Exigente*: ele pode ser um excelente professor; ele é visto como carrasco pelos estudantes que têm preguiça de ir às aulas e de ler os textos: “acredito que muitos confundem o significado de carrasco e exigente”. Outro estudante diz que muitas vezes se julga o professor como carrasco, mas ele é exigente: “foi com ele que aprendi muita coisa”; tem atitudes disciplinadoras e se preocupa com o aprendizado do aluno; “às vezes, através da dor, temos grandes aprendizados”; chama a atenção; cobra e obriga a estudar; “antes carrasco do que um professor que deixa ‘ao deus dará’”.

A resposta de que através da dor temos grandes aprendizados e a de que o professor não deve ter associada a sua imagem à sensação de dor representam duas formas antagônicas de compreensão do fenômeno educativo. Ramos (2014) afirma de forma procedente que para a compreensão dessas classificações é imprescindível chegar ao mundo conceitual dos indivíduos e às suas redes de significados compartilhadas em grupos, comunidades e culturas, em relação às situações vivenciadas.

As classificações manifestadas aparecem relacionadas, predominantemente, aos processos de ensino e aprendizagem ocorridos nas experiências em sala de aula. Esse processo taxonômico também se expressa no campo da atuação docente na pesquisa e/ou na extensão universitária? Embora não haja indícios nos dados coletados – e nem era nosso objetivo de pesquisa –, pelo menos na localização das falas dos estudantes, em relação às práticas de pesquisa (orientações, produções acadêmicas) e dos projetos de extensão dos docentes, é possível afirmar que tais práticas classificatórias existem nesses espaços de interação, porque são experiências humanas de interiorização e de exteriorização do social, configuradas em classificações diversas.

Para quem entra em uma estrutura de interação em ambiente virtual, a transação informacional é uma troca simbólica entre quem entra e quem tem a propriedade ou o poder de classificar, mas não só: tem também o poder de ser reconhecido pelos demais participantes pela memória da experiência tida (estudante veterano), em relação ao estudante iniciante no curso (calouro) ou a um não iniciante. Deduzo que o participante ativo no grupo de avaliação no espaço virtual quer se reconhecer e ser reconhecido, consciente ou inconscientemente, em seu poder de classificar, ao emitir juízo estudantil sobre os professores.

Quando os respondentes foram confrontados com a afirmação feita no questionário de que o estudante que busca informações sobre o seu professor no espaço virtual está mais preocupado com a nota do que com a qualidade do ensino, 63% discordaram, 24% concordaram, e os demais foram indiferentes. Assim, embora em menor percentual, há o perfil do estudante que busca somente a nota. Nesse caso, é pertinente a interpretação de Charlot (2009, p. 95), ao afirmar que os alunos foram desapropriados e se desapropriam a si mesmos do sentido do que fazem, avaliando o trabalho como algo chato e aborrecido, valendo apenas a nota. Em outro enfoque complementar, é possível levantar a hipótese de que, diante da tendência à pragmatização dos conhecimentos, o “tempo consagrado a aprender torna-se sinônimo de investimento que precisa, como todo investimento, se rentabilizar” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 147).

No questionário aplicado, foi verificado se já tinha ocorrido ao respondente ter escolhido o professor para cursar disciplina, levando em consideração o que disseram dele no grupo de avaliação no espaço virtual, e a experiência vivenciada em sala de aula ter sido diferente do que falaram, sendo que 42% responderam que não passaram por essa situação, 22% afirmaram que já a vivenciaram, e os demais responderam não participar do grupo. Nos casos em que houve a afirmativa de vivenciarem experiência diferente da que disseram, algumas das respostas em questão aberta foram as seguintes: “disseram que era ótima, mas era picareta”; “não concorda que a aula é ‘enchimento de linguiça’, o professor possui muito

conhecimento”; “disseram que era grosseira, mas era um amor, diferente”; “a professora foi chamada de carrasca, mas gostei da disciplina [exigente]; “disseram que o professor era maravilhoso, porém era picareta”; “professor desorganizado, faltava com frequência, passava conteúdo de forma fragmentada e descontextualizada, diferente dos comentários”; “disseram que era boa e tranquila, mas era descompromissada, desatualizada e picareta, fácil de passar”; “falaram mal dos professores, mas ao cursar gostei”; “peguei professores mais e menos rígidos do que disseram”; “dissertam que as aulas eram paradas e professor sem didática, mas era o contrário”. As respostas a essa questão aberta fazem coro aos 85% dos respondentes que disseram que a avaliação feita na ferramenta virtual criada pelos estudantes não pode ser colocada como veredicto final da atuação docente. O artigo de Otto, Sanford e Ross (2008), com o título “*Does ratemyprofessor.com really rate my professor?*” cita a fala de um estudante na primeira aula do semestre, quando este se dirige ao professor dizendo que aquele não era o curso que ele esperava. De fato, o professor tinha mudado o curso, e as expectativas do estudante eram baseadas no que ele tinha lido no *ratemyprofessor* (OTTO, SANFORD, ROSS, 2008, p. 364). Esse tipo de ocorrência é correlata àquela em que os estudantes se dirigem ao seu professor e dizem: “Professor, este semestre o senhor está tão ‘ruim’ com os alunos, passando vários trabalhos. O senhor não era assim!” ou “Professor, no semestre passado, o senhor disse que ia fazer prova e no dia não fez. Agora, neste semestre, o senhor vai realmente vai fazer prova?” O elemento subentendido nessas perguntas é que o estudante já tem informações sobre o trabalho do professor em sala de aula e é mobilizado pela crença de que o professor não vai mudar o seu plano de curso ou a sua prática em sala de aula. Em pesquisa anterior sobre o tema. Ramos, Lopes e Vital (2011) afirmam:

Quando classificamos os professores pelo que ouvimos dos veteranos, e fazemos nossas escolhas a partir disso, estamos aperfeiçoando o *habitus primário* – duradouro só que não imutável –, estruturando um juízo de valor coletivo. Este cai no erro de pensar que o professor, por já ter estudado, não mudará (RAMOS; LOPES; VITAL, 2011, p. 5, grifo no original).

Concluem as autoras que a avaliação dos docentes é válida; no entanto, não pode ser colocada como palavra final, pois o mundo dos sujeitos está em movimento, em processo de transformação.¹¹

Considerações finais

Em tempo e espaço institucionais diferidos, quando ocorre a avaliação da disciplina e do docente, ela fica subsumida na avaliação institucional da universidade. Já sob a gestão coletiva dos estudantes, tem configuração tendencialmente informal, certa relação utilitária e pragmática, em termos de uma informação imediata para regozijo individual e de potencial de amplitude de divulgação virtual tanto naqueles espaços de uso privado dos estudantes quanto em sítios eletrônicos com acesso público às avaliações dos docentes pelos discentes.

O juízo discente em relação às classificações professorais apresentadas em espaços virtuais mobiliza categorias espontâneas e fluidas de juízo em formação, sendo que essas categorias não são objeto de problematização coletiva, não se constituem prática comum de intervenção organizada dos estudantes e não são ainda reconhecidas e assumidas explicitamente no campo discursivo institucional. As categorias espontâneas e fluidas são aquelas originadas no próprio meio estudantil, que, em geral, não fazem parte do questionário da avaliação institucional do docente pelo discente. Categorias utilizadas informalmente pelos estudantes (“caxias”, “carrascos”, “mamatas”, “bonzinhos”, “passa fácil” e “picaretas”) não são capturáveis por si só em dados de respostas objetivas extraídas de questionários institucionais, ao se perguntar aos estudantes sobre a disponibilidade do docente para esclarecer as dúvidas e solucionar as dificuldades dos estudantes; a assiduidade do professor; o cumprimento dos horários de início e término das aulas, entre outros itens de avaliação. A avaliação institucional busca domínios factuais

11 Nessa passagem do texto, identifiquei que Ramos, Lopes e Vital (2011) fazem referência a uma abordagem psicológica da relação entre o sujeito e o mundo social, citando o trabalho de Bock, Furtado e Teixeira (1999), sob o título “Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia”.

ou próximos disso, e os termos utilizados para se chegar aos indicadores do compromisso docente (categoria ampla e nem sempre contemplada em questionários), por exemplo, são expressos em itens avaliativos como: qualidade docente na transmissão do conteúdo; incentivo do professor à participação dos alunos nas atividades previstas; incentivo ao aluno para a realização de atividades adicionais de aprofundamento do aprendizado; uso de estratégias para motivar os alunos em relação ao conteúdo; profundidade na abordagem do conteúdo, considerando os objetivos propostos; disponibilidade para esclarecer dúvidas e solucionar dificuldades dos alunos, relacionadas ao conteúdo da disciplina; disponibilidade para atendimento extraclasse; cumprimento dos horários de início e término das aulas, pelo professor; assiduidade.

Deriva dessa afirmação que categorias como “caxias” ou “picaretas” ou “carrascos”, embora enraizadas em práticas concretas e em contextos institucionais diversos, não fazem, hegemonicamente, parte do universo do reconhecimento e da problematização das relações educativas e pedagógicas constituídas no espaço acadêmico formal.

Pelos dados da experiência microanalisada, o capital informacional dos estudantes não apresentou tendência para o conflito, diante da concepção de avaliação do próprio Estado classificador e, especificamente, em nível micro (sala de aula) ou no âmbito da instituição de ensino superior. Na universidade – e em outros níveis de ensino –, há algo muito presente nas relações pedagógicas na escola: o poder do professor. Há uma questão de poder emergente na relação, porque o educando também se espelha no poder da autoridade do professor. Quem fala o quê e sobre o quê e em quais circunstâncias? O campo acadêmico já é demarcado simbolicamente e materialmente por relações de poder tanto entre os pares (docentes) quanto entre estudantes e professores, sendo que o posicionamento de tal tema no campo acadêmico é algo do inédito-viável (FREIRE, 1992, 2009).

Para alguns estudantes e professores, inseridos no lugar “universidade”, não ter “didática” para “ensinar” o que se pesquisa não se constitui o problema central. Nessa linha de raciocínio, o excelente pesquisador pode não ser um excelente professor, mas suas pesquisas, suas orientações, sua produção

científica, falam por si e por sua excelência acadêmica. Dito isso para chamar a atenção do cuidado necessário à análise do campo acadêmico e à emergência dos juízos estudantis. Não tive como objetivo no texto aprofundar-me no campo acadêmico, em suas propriedades específicas, hierarquias, lógicas internas de disputas por reconhecimento e pertencimento, mas sinalizar para as categorizações específicas dos estudantes, advindas da experiência da sala de aula. O momento da aula, da relação entre professor e estudantes em situações de ensino e aprendizagem, provocam as referências dos juízos estudantis em formação. Citei a pesquisa acadêmica pelo fato de que a Universidade é um espaço amplo de situações não só de aprendizagens, mas de reconhecimento e identificação de sujeitos em suas múltiplas trajetórias, constituições identitárias, repertórios, tensões e conflitos.

Para o jovem universitário, o virtual se constitui espaço natural de experimentação contínua, espontânea, que amplia a criação, a disseminação e a apropriação da informação e do conhecimento sobre professores e disciplinas, predominando a confiança no que ele próprio diz e/ou no sujeito que é interpelado e nas propriedades específicas daquele espaço virtual (segurança, por ser um espaço só para acesso dos estudantes, cumplicidade e confiança no sigilo das informações trocadas, entre outros aspectos) em tempos acelerados e no hibridismo espaço-lugar. Jovens realizam conexões virtuais descomprometidas com a continuidade, sendo o pertencimento ao grupo no espaço virtual o momento da conversa e não o conteúdo dela como problematização e práxis. O que é importante para o participante é o momento da conversa, do *“flash”* – memórias partilhadas de experiências tidas com docentes ou a promessa de tê-las – e não o conteúdo delas como, por exemplo, problematização.

Do ponto de vista dos professores, estes têm comportamentos¹² variados a respeito da divulgação ou da maior publicização da imagem deles e de suas disciplinas em espaços virtuais, por exemplo:

12 Essas afirmações presentes no texto foram feitas a partir de registros pessoais, quando da apresentação do tema ou da discussão sobre ele com colegas de instituições de ensino superior.

- (i) certo tom de indiferença;
- (ii) crença na fugacidade e efemeridade das representações manifestadas no espaço virtual, com pouca ou nenhuma repercussão no lugar da relação acadêmica;
- (iii) curiosidade docentes sobre a organização dos estudantes em relação a tal processo;
- (iv) preocupação com os modos de classificação e desclassificação dos docentes e das disciplinas;
- (vi) receio das repercussões no reconhecimento e prestígio docente no campo acadêmico;
- (vii) certo otimismo sustentado¹³ na expectativa da crítica, do debate e da intervenção dos estudantes na instituição educacional e na lógica geral do sistema de ensino;
- (viii) autodefesa prévia, fazendo referência tanto às suas disciplinas (“minha disciplina exige muita carga de leitura”) quanto à prática docente em sala de aula (“sou uma professora exigente”).

A existência e a reinvenção criativa de grupos de avaliação dos docentes pelos discentes, abertos e de acesso público no espaço virtual, tendem à replicação, em maior escala nos próximos anos, abrindo ou ampliando as agendas de debate, estudo, pesquisa e intervenção na realidade, em termos de repensar, por exemplo, as concepções, os instrumentos e as formas de retorno da avaliação, realizadas nas instituições educativas. E isso não ocorrerá sem conflitos, quando de certo deslocamento do conteúdo das classificações dos professores do “virtual” para o “lugar” concreto das relações educativas e pedagógicas. Combinado a esse aspecto, não posso deixar de suspeitar que essa tendência venha acompanhada de um processo de judicialização das relações pedagógicas em sala de aula, em face da divulgação de julgamentos estudantis sobre os professores em espaços virtuais de acesso público.

13 A expressão "otimismo sustentado" é utilizada aqui no sentido da práxis e, portanto, diferenciado daquele utilizado por Giddens (1991), como equivalente à fé contínua na razão providencial, em relação a eventuais perigos, acreditando-se que podem ser encontradas soluções sociais e tecnológicas para os problemas da humanidade.

Em termos de uma reflexão mais geral, os espaços virtuais geridos por agentes, grupos e organizações coletivas e estruturalmente organizados, em sua forma, conteúdo e funcionamento, tais quais aqueles constituídos em grupos virtuais privados ou em sítios eletrônicos abertos, quando apropriados, por exemplo, por agentes mobilizados para agir politicamente, com o poder do enraizamento no lugar e tendo estratégias bem definidas e tecnologicamente melhor preparadas, são, potencialmente, aceleradores do processo de racionalização avançada, já que conhecimento e informação se tornaram categorias-chaves na sociedade contemporânea.¹⁴ Todavia, o risco dessa racionalização é de ela vir associada a princípios que se fundam no discurso moralista, neoconservador; na justaposição funcional entre unidades separadas de avaliação, uma formalmente estabelecida, cumprindo o desígnio burocrático na estrutura do Estado avaliador e a outra gerida pelos estudantes; ou, ainda, acompanhada da rendição à lógica das relações mercantis. A educação, numa perspectiva crítica, inserindo nesse âmbito os conteúdos do juízo estudantil em formação e os instituídos no campo acadêmico, só terão sentido em se conflitar em uma perspectiva crítica, no sentido de ser “testemunha da negatividade” (APPLE; AU; GANDIN, 2011), iluminando, problematizando, os modos pelos quais a política e as práticas educacionais estão conectadas às relações de poder, apontando para ações coletivas em um contexto histórico mais amplo.

Referências

APPLE, Michael; AU, Waine; GANDIN, Luís Armando. *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre, RS : Artmed, 2011.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*: Pierre Bourdieu. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 186-216.

¹⁴ O conteúdo dessa afirmação tem correlação com o estudo em torno da ação dos agentes de Ongs que se utilizam da internet para ações coletivas de caráter educativo e político.

CENTRO ACADÊMICO DE CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO.
Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://dcc.ufrj.br/-cainfo/aval/sobre/>> Acesso em: 1 dez. 2014.

CHARLOT, Bernard. A escola e o trabalho dos alunos. *Revista de Ciências da Educação*, n. 10, p. 89-95, set./dez. 2009.

EARP, Maria de Lourdes Sá. O juízo professoral: um estudo em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2019b.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2014.

FERREIRA, Vitor Sérgio. Resistência *versus* existência? A dimensão política das microculturas juvenis. In: DAYRELL, Juarez; NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, José Manuel; VIEIRA, Maria Manuel (Org.). *Família, escola e juventude*. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2012. p. 345-371.

FOLHA DE SÃO PAULO 29/07/2011). Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/951576-em-site-alunos-classificam-docentes-como-carrasco-e-mamata.shtml>>. Acesso em: 1 dez. 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Nita. Inédito-viável. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009. p. 231-234. Verbetes.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. 2.ed. São Paulo : Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

LOPES, Rayanne . O juízo professoral na constituição do ser docente. 2014. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UnB, 20., 2014, Brasília. Artigo final. Orientador: Carlos Alberto Lopes de Sousa.

MILLS, Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

OTTO, James; SANFORD, Douglas A; Ross, Douglas N. Does Ratemyprofessor.com Really Rate My Professor?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 33, n. 4, p. 355-368, ago. 2008. Disponível em: <<http://www.editlib.org./p/70049/>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

SCHNEIDER, Susane. As categorias do juízo estudantil. *Atos de Pesquisa em Educação*, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 169-187, ago. 2008. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/807>>. Acesso em: 17 dez. 2014.

SILVA, Marilda. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos *sobre* o ato de ensinar na sala de aula. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 29, p. 152-163, maio/jun./jul./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a12.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

_____. *Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da didática*. Bauru, SP: Edusc, 2003.

SOUSA FILHO, Alípio. *Responsabilidade intelectual e ensino universitário*. Natal RN: EDUFRN, 2000.

SOUSA, Carlos Alberto Lopes de Sousa. *ONGs e internet: da ação educativa e política no lugar ao ciberespaço*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais/Sociologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

_____. “Professor, quero ser oprimida!”: situação-limite e atos-limites no *habitus* professoral. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 18, n. 37, p. 551-568, set./dez. 2012.

_____. *Sociedade, capital cultural e TICs: o juízo professoral, o ser docente e o uso das redes sociais*. Projeto de Iniciação Científica apresentado ao Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade de Brasília. Brasília, 2013-2014.

_____. O juízo professoral em formação e estrutura das práticas de Avaliação no facebook: algumas suspeitas. In: SEMINÁRIO DAS PAREDES ÀS REDES, 9-11/11/2013, Brasília. Comunicação Oral.

RAMOS, Nathália; LOPES, Rayanne Ferreira; VITAL, Tainara Rayanne da Silveira. *O juízo professoral realizado pelos discentes via redes sociais*. Relatório de pesquisa apresentado à disciplina Sociologia da Educação. Orientador: Carlos Alberto Lopes de Sousa. Universidade de Brasília, 2011.

RAMOS, Nathália Barros. As categorias do juízo professoral em formação. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UnB, 20., 2014. Brasília, DF, 2014. Artigo final. Orientador: Carlos Alberto Lopes de Sousa.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Para não temer o Cespe/UnB. Disponível em: <<http://www.unb.br/noticias/unbagencia/cpmod.php?id=62880>>. Acesso em: 20 out. 2014.

Parte III

PESQUISAS SOBRE ADOLESCENTES,
JOVENS, TECNOLOGIAS, ESCOLA
E CIBERESPAÇO

Capítulo XI

JOVEM E MULHER: UM ESTUDO SOBRE OS POSICIONAMENTOS DE INTERNAUTAS FEMINISTAS¹

Lucélia de Moraes Braga Bassalo
Wivian Weller

Acessar, baixar, *play*, *buffer*, banda larga, *chat*, *app*, lista de transmissão, *blog*, *fotolog*, *gif*, *jpg*, *link*, *login*, logado, *site*, provedor, rede social, pixel.

Uma lista de palavras que, dependendo da idade de quem lê, pode não fazer o menor sentido ou ter todo o sentido. Para os jovens da contemporaneidade, são vocábulos usais do cotidiano que são utilizados com a intimidade de quem já nasceu em um mundo marcadamente tecnológico e digital. Trata-se da geração dos *nativos digitais*, que, muitas vezes, desconhece as dificuldades dos *migrantes digitais*, ou seja, da geração mais velha que conheceu as diferentes etapas da era digital e nem sempre conseguiu acompanhar as novas invenções na velocidade de seu tempo. Nesse sentido, fazer uso de ambientes virtuais para comunicar opiniões, sentidos, interagir, aproximar-se de alguém constitui uma alternativa comum, que não causa estranheza. Estamos falando da juventude contemporânea, dos jovens

1 Originalmente essa discussão foi apresentada sob o título “Jovens mulheres, internautas feministas: um estudo sobre os sentidos e significados acerca das relações de gênero e geração” no GT 22 Sociología de la Infancia do XXIX Congreso Alas: Crisis y Emergencias Sociales en América Latina, realizado em Santiago, Chile, no período de 29 de setembro a 4 de outubro de 2013.

que têm acesso a qualquer tipo de equipamento tecnológico que viabilize acesso à internet, como *smartphone, tablet, desktop, notebook*, entre outros.

Este capítulo apresenta resultados da interpretação dos sentidos e significados que circulam entre jovens mulheres feministas que, num percurso eminentemente juvenil, desenvolvem uma cibermilitância no blog *dialogoj*. Como representantes de uma geração que socializa informações e concepções de mundo, e que redimensiona as formas de sociabilidade e associação por meio da internet e suas ferramentas, quais sentidos as jovens mulheres atribuem a sua entidade? Por que a ênfase no fato de serem mulheres e jovens? Para responder a essas questões, dois documentos que compõem o acervo dos *posts* do blog foram selecionados: a) “Carta de Princípios da Articulação Brasileira de Jovens Feministas, que esclarece o perfil político e compromissos da organização; b) Posicionamento Político da Articulação Brasileira de Jovens Feministas, sobre as eleições do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) de 2009, uma convocatória para outras jovens mulheres e o esclarecimento de sua posição quanto a essa instância de participação juvenil.

Mas, antes de entrar nesse terreno específico, deve-se ressaltar que o percurso desenvolvido nesta investigação foi traçado a partir do pressuposto da pesquisa qualitativa reconstrutiva, especificamente da interpretação, como princípio do *método documentário*, no sentido de apreender orientações coletivas presentes em determinado grupo, já que o método considera qualquer dado da experiência como passível de investigação científica.

Proposto originalmente por Karl Mannheim (1921/22), o método documentário destina-se à compreensão da *Weltanschauung* ou visão de mundo de um determinado grupo social. De acordo com Weller *et al.* (2002), nessa concepção, tanto os produtos culturais privilegiados, como a arte, quanto as ações cotidianas dos sujeitos são objetos passíveis de análise a partir desse método. A utilização do método documentário, como instrumento de análise de dados qualitativos, deve-se a Ralf Bohnsack, sociólogo alemão que, na década de 80 do século 20, o retomou e o atualizou tanto do ponto de vista da concepção do método, quanto do procedimento metodológico (WELLER *et al.*, 2002; WELLER, 2005, 2010; BOHNSACK;

WELLER, 2013). O método documentário pode ser visto como uma ferramenta que auxilia a investigação de grupos e indivíduos em contextos sociais desconhecidos do pesquisador, possibilitando a interpretação das visões de mundo, das ações e formas de entendimento presentes naquele conjunto de experiências (WELLER, 2005).

Além da perspectiva metodológica, recomenda-se ter atenção às diferentes definições de juventude que circulam no campo de estudos sobre o tema, como faixa etária, fase da vida ou geração do futuro (cf., entre outros, PAIS, 1993; BOURDIEU, 2003; BASSALO, 2012). Compreensões desse porte apontam para uma dimensão que nega ao jovem a inscrição no presente, compreendendo a juventude como um vir a ser, o que será e, assim, desvalorizam suas experiências no tempo presente, como se fosse uma vida de segunda ordem, pois a vida que será vivida amanhã, como adulto, parece ser a que tem valor. Esses pontos de vista dão a ideia de que o jovem hoje “não é”, já que está em construção aquilo que vai ser amanhã, o adulto.

Essa perspectiva supõe uma oposição imediata a outro jovem-adulto, anulando as possibilidades de convivência desses atores sociais em bases igualitárias, o que, de acordo com Duarte Quapper (2000, p. 62), parte de “uma matriz adultocêntrica de compreender, compreender-se no mundo e as relações que nele se dão”.² De acordo com Dayrell (2003, p. 41), em nome do que virá, em nome do futuro, “tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que ele expõe, bem mais amplas do que apenas o futuro”. Entretanto, para Taguenca Belmonte (2009, p. 163), “o conceito de juventude não pode remeter-se ao futuro porque assim deixa de ser para ser sua contrapartida”.

O conceito que parece dar conta da dimensão apontada, e de onde partimos nesta investigação, é o de *geração*, que, de acordo com Weller (2010), instrumentaliza a análise da juventude. Ancorado na perspectiva mannheimiana, o conceito possibilita desenvolver uma compreensão sociológica dos grupos sociais que emergem em determinado período e lugar. A partir dessa posição, reconhecendo a existência histórica e material

2 Foram realizadas traduções livres do original em espanhol nas citações deste trabalho.

da juventude, tomamos a juventude, neste capítulo, como *grupo geracional*. Entendida como grupo geracional, pode-se identificar que a juventude recebe uma herança cultural da geração anterior e, ao mesmo tempo, produz novos significados, pois, de acordo com Mannheim (1993, p. 211), a “criação e a acumulação de cultura não se realizam pelos mesmos indivíduos”.

Neste texto também assumimos a posição de que a juventude contemporânea está à frente de todos os grupos geracionais com os quais convive, representando um “autêntico empoderamento desses grupos de idade, como geradores das condutas inovadoras” (RUBIO GIL, 2010, p. 88), e implementando “novos padrões de relacionamento, agrupamento e relacionamento social” (RUBIO GIL, 2010, p. 88). Os usuários da internet, segundo Castells (2006), tendem mais à sociabilidade e são mais ativos politicamente do que aqueles que não a utilizam. O autor afirma que “as pessoas integraram as tecnologias nas suas vidas, ligando a realidade virtual com a virtualidade real, vivendo em várias formas tecnológicas de comunicação, articulando-as conforme as suas necessidades” (CASTELLS, 2006, p. 23).

Assim, podemos dizer que os jovens da contemporaneidade constituem um grupo geracional que tem como singularidade, entre outras características, a subversão dos sentidos relativos à convivência social, na medida em que as relações no campo virtual assumem maior relevância do que a comunicação face a face com seus pares. Ao fazerem uso da internet com tanta intimidade e frequência, pode-se afirmar que esses jovens constituem a “Geração Internauta” (BASSALO, 2012).

Entre perdidos e achados

Mais uma vez, antes de discutirmos as interfaces entre juventude e tecnologia, faz-se necessário ressaltar que se enveredar pela seara dos estudos sobre jovens é um desafio. Exige admitir que a busca de uma estruturação lógica do conceito de juventude comporta várias definições oriundas de diferentes orientações epistemológicas e engloba representações de distintas

ordens. A par disso, o termo *juventude* apresenta uma singularidade, o de ser uma categoria teórica e um dado empírico, posto que juventude também remete à materialidade, àquele ou àquela que busca representar. Em lugar de ser considerada como ambivalência, essa característica ressalta a importância de que – ao se tentar alcançar uma definição de juventude, como categoria teórica – deve-se ter em vista que juventude “se trata de uma condição historicamente construída e determinada, cuja caracterização depende de diferentes variáveis, sendo as mais notórias a diferenciação social, o gênero e a geração” (MARGULIS, 2001, p. 42). Nesse sentido, investigações na área implicam “todo um trabalho de reconstrução e interpretação das ações concretas de jovens-adolescentes nos contextos sociais em que estão inseridos” (WELLER, 2011, p. 16). Essa particularidade também origina as posições de diferentes autores e agências de fomento, ao recusar sua aplicação no singular, “juventude”, em prol da utilização do termo no plural, “juventudes”.

Assim, por englobar a materialidade do sujeito jovem e seu caráter contingente, parece ser consensual, entre os pesquisadores do campo, a constatação de que as tentativas de instituir uma definição de juventude resultam de diferentes processos de compreensão e de recortes teóricos, por vezes contraditórios ou complementares, o que não indica uma impossibilidade, mas ressalta a complexidade que atravessa uma investigação nesse campo e, especialmente, destaca o caráter polissêmico da categoria/vocabulo *juventude*. Vale destacar que, especialmente no Brasil, a ampliação do uso do termo no meio acadêmico acompanhou o processo histórico de compreensão da juventude como um segmento social pelas instâncias de poder e gestão da sociedade.

O reconhecimento da juventude como alvo das ações governamentais, partiu das noções de “problema” e “desvio” (ABRAMO, 1997), originando ações preventivas de controle ou com efeito compensatório, nos anos 90 do século 20 (SPOSITO; CARRANO, 2003). Ainda que os jovens tenham alcançado a concepção de sujeitos de direitos no início dos anos 2000 (AQUINO, 2009), as políticas públicas concentraram-se nos jovens em estado de vulnerabilidade e risco social, com vistas à inserção social dos que

estavam à margem da escola e do mercado de trabalho (AQUINO, 2009; NOVAES, 2009; SILVA; ANDRADE, 2009). Jovens que não estavam nessa condição não eram considerados alvo de ações públicas. Tal fato decorreu especialmente da força que o *Estatuto da Criança e Adolescente* (ECA) obteve na proteção dos direitos de crianças e adolescentes, bem como pela compreensão legal de responsabilização daqueles acima de 18 anos de idade.

A criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e do Conjuve, em 2005, institucionalizou a formulação e a articulação de políticas públicas para a juventude. A realização, em 2008 e em 2011, da Conferência Nacional de Juventude também viabilizou canais oficiais de fala e de escuta para os jovens. Em 2010, obteve-se a aprovação da Emenda Constitucional nº 65, que inseriu o termo “jovem” no texto da Constituição Federal, modificando o artigo 227 e, em 2013, foi aprovado, sob a forma da Lei nº 12.852/2013, o *Estatuto da Juventude*, que determina os direitos a serem garantidos e promovidos pelo Estado. Nesse mesmo ano, é criado o Comitê Interministerial da Política de Juventude (Coijuv), com a responsabilidade de articular as ações dos ministérios e realizar a gestão e o monitoramento das políticas públicas destinadas à juventude no âmbito do governo federal.

Esse brevíssimo esboço da história da ascensão social da juventude coincide, segundo levantamento realizado por Sposito (2009), com o crescimento do número de estudos sobre juventude na produção da pós-graduação brasileira, especificamente nos programas das áreas de Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia), no período de 1999 a 2006. Entre estes, a área que apresentou maior concentração na comparação com o total de pesquisas realizadas foi a de Antropologia (10,8%), seguida de Serviço Social (7,8%), Educação (6,1%), Ciências Sociais (4,8%), Sociologia (4,1%) e Ciência Política (1,3%). Todavia, quando considerados somente os estudos que compuseram a base de dados do levantamento, a área de Educação reuniu o maior número de dissertações e teses (56,2%) no período estudado, enquanto que Ciências Sociais (17,7%), Sociologia (10,4%), Serviço Social (8,3%), Antropologia (6,8%) e Ciência Política (0,6%) tiveram uma representatividade bem menor.

A autora destaca que, se por um lado, esse crescimento acompanhou o desenvolvimento de ações específicas para esse segmento social na esfera pública e, pelo menos, na área da educação, refletiu o declínio da influência da psicologia e o recrudescimento da concepção sociológica entre orientadores e estudantes, por outro, é caracterizado por uma fragmentação e dispersão que, entre outros fatores, “evidenciam a fragilidade desse domínio de estudos” (SPOSITO, 2009, p. 32) ainda que admita que esteja em curso “o reconhecimento da juventude como categoria analítica” (SPOSITO, 2009, p. 32).

Como parte desse levantamento, Setton (2009) analisou a produção que articula juventude e mídias, identificando também um crescimento expressivo desses estudos. A autora chama a atenção para o fato de que, dos estudos realizados nas três áreas, 82% das investigações se originaram na área de educação. Entretanto, apenas quatro teses se detiveram no que se denomina como “novas mídias” – que estaria relacionada à cibercultura –, voltando-se para o entendimento da cultura, dos modos de ser, pensar e agir que circulam entre os usuários de *games*, chats, blogs, listas de discussão e *Learning Management System* (LMS).

Essas observações demonstram que, embora não haja uma tradição de estudos e pesquisas sobre juventude na pós-graduação, e apesar da compreensão das formas de relacionamento via *web* ser ainda mais recente, é possível afirmar que os jovens já entraram na pauta das investigações acadêmicas e das políticas públicas sob os diversos olhares.

Dialogoj: a agência de notícias feminista

Entre as formas de empoderamento, relacionamento, agrupamento ou aproximação via *web*, o blog *dialogoj* constituiu-se um espaço de trocas, especialmente no período que compreendeu essa investigação: 2007 a 2010. Durante a Semana da Mulher Jovem, realizada em julho de 2007, em São Paulo, as participantes criaram o *dialogoj*, como forma de dar visibilidade à articulação nacional de jovens feministas, a seus posicionamentos, atuação e

socialização de informações ou documentos. A ideia era, pelo blog, aproximar outras jovens identificadas com o feminismo por todo o Brasil e quiçá de outros países da América Latina. No *box* “Quem somos” o blog é definido como uma “agência de notícias que pretende trazer todas as novidades da Articulação Brasileira de Jovens Feministas, suas ações, propostas e ideias”.

É interessante observar que ao se integrarem às várias possibilidades de participação no campo do feminismo através da rede, as jovens desenvolvem uma apropriação simbólica acerca de quem são, identificando-se e sentindo-se parte do seu grupo geracional, de uma concepção de mundo. Além disso, segundo Harcourt, o desafio que se coloca para aquelas que buscam a justiça de gênero se refere a “usar o ciberespaço não apenas como uma ferramenta imediata de capacitação para suas necessidades estratégicas, mas para abrir seu potencial para outras” (2005).³

Através do blog, as jovens anunciam uma formalização em torno de sua atividade e a formulação da noção de que não basta informar, servir de veículo através desse espaço virtual. Acreditam que é necessário utilizá-lo para articular, reunir, estabelecer um canal de comunicação. As jovens são representantes de uma geração que socializa informações e concepções de mundo, que redimensiona as formas de sociabilidade e de associação por meio da internet e de suas ferramentas.

Ao criarem o *dialogoj*, assumem uma forma de ativismo ou de militância através da rede – internet –, uma forma de ciberfeminismo que, devemos ressaltar, abrange muitas formas, orientações e tipos de ações, já que possui “muitas variantes e estratégias e tem, como elemento comum, a utilização das novas tecnologias para a liberação da mulher” (VERDÚ, 2007, p. 161). Contudo, segundo Cariacedo (2008), as possibilidades que se originam nas práticas decorrentes dos usos da internet, especialmente as vividas pelas mulheres jovens, contêm uma subversão criativa que impacta as práticas feministas e “vão arrancando as camadas de sexismo e de discriminação que ainda permaneciam” (VERDÚ, 2007, p. 176).

3 Tradução livre do original em inglês.

Jovem e mulher: identificando contradições

As jovens do *dialogoj* utilizaram o nome Articulação Brasileira de Jovens Feministas, pela primeira vez, no *post* de 2 de fevereiro de 2008, intitulado: “I Encontro Nacional de Jovens Feministas! Nova data, mesmo local!”. Nos *posts* anteriores, identificavam-se como jovens feministas, assumiam a tarefa de ocupar um lugar na rede e veicular informações do campo do feminismo, sem fazer referência a uma forma de organização mais estruturada. Ao empregar essa denominação, anunciam uma formalização em torno de sua atividade e a formulação da noção de que não bastava informar, servir de veículo, mas que era necessário articular, reunir, estabelecer-se como um canal de comunicação entre as jovens e o campo do feminismo.

Depois de oito meses de funcionamento do *blog*, no *post* de 27 de abril de 2008, intitulado “Resultados do Encontro”, encontra-se uma “Carta de Princípios da Articulação Brasileira de Jovens Feministas”,⁴ aprovada em 15 de março de 2008, em Maracanaú, Ceará, no I Encontro Nacional de Jovens Feministas. Nessa carta, as jovens afirmam que a organização surgiu “a partir da percepção de que as mulheres jovens possuem especificidades que devem ser visibilizadas nos movimentos feministas e de juventudes” e declaram assumir o “compromisso com as lutas feministas, incorporando e defendendo as bandeiras de luta dos feminismos que compõem o movimento feminista”, bem como a tarefa de “dar visibilidade à pauta das mulheres jovens nos movimentos feministas e nos movimentos de juventudes”.

Essa posição já anuncia a demarcação de duas condições, gênero e geração, que, articuladas, sustentam o lugar de onde falam: são mulheres e jovens. Reconhecendo-se como tais, localizam particularidades que não são contempladas quando essas posições são consideradas separadamente, revelando a percepção de que nem o feminismo reconhecia as peculiaridades das mulheres jovens, nem a militância no campo da juventude evidenciava as questões da jovem mulher.

⁴ Disponível em: <<http://dialogoj.files.wordpress.com/2008/04/carta-de-principios-de-articulacao-brasileira-de-jovens-feministas.pdf>>.

Ao localizar essas contradições em cada um dos campos, feminismo e juventude, as jovens demonstram uma aguda interpretação sobre a sua condição, como jovem mulher e como mulher jovem. Não se trata apenas de um trocadilho, mas de concepções sobre o lugar que elas ocupam em cada uma das esferas.

No que se refere à condição como mulher e jovem, mostram as dificuldades de o feminismo integrar as novas gerações, partilhar suas conquistas ou dificuldades com as mais jovens, formar uma nova geração de feministas e, ao mesmo tempo, ter disposição para intervir nessa situação.

Declaram-se feministas, mesmo que não tenham a chance de ser reconhecidas como tal por serem jovens e enfrentam a ausência da transmissão geracional no interior do movimento feminista, dispendo-se a ser feminista, a despeito do que as feministas adultas possam dizer sobre elas. Possivelmente pela ausência de reconhecimento de suas demandas pelo movimento feminista adulto, como jovens, do lugar de voz e voto, articulam-se como jovens mulheres na Articulação Brasileira de Jovens Feministas (ABJF).

No tocante à condição de ser jovem e mulher, enfrentam o sexismo no interior da organização da juventude brasileira formalmente. No *post* de 20 de outubro de 2009, avaliam o Conjuve no documento “Posicionamento Político da Articulação Brasileira de Jovens Feministas sobre as eleições do Conjuve 2009”.⁵

No parágrafo que antecede o *link* para o arquivo, convocam as jovens a participar das eleições do Conselho, afirmando que “este é um espaço que carece de intervenção feminista para a garantia dos direitos humanos das jovens mulheres”.

No texto do documento, afirmam:

Alertamos que as políticas públicas de juventude no Brasil têm se orientado por uma perspectiva universalista que desconsidera as particularidades das jovens mulheres e tem contribuído para agravar e aprofundar as desigualdades de gênero, principalmente entre gerações.

5 Disponível em: <<http://dialogoj.files.wordpress.com/2007/08/posiciona.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2009.

Em sintonia com o discurso feminista que recusa a universalidade do sujeito e a universalidade da mulher, assumem, em termos geracionais, a atitude de denúncia e provocação dos seus pares contra as práticas de segregação com base na distinção de sexo. O alerta é acompanhado de uma exigência:

Reivindicamos uma política pública de juventude que considere e reconheça as jovens mulheres como sujeitos pensantes, propositoras e parceiras na implementação de políticas públicas que contribuam para o enfrentamento da situação de extrema vulnerabilidade em que vivem as jovens mulheres no Brasil.

A posição das jovens é enfática. Não pedem, não lembram. Reivindicam. Exigem seu reconhecimento nesse grupo geracional e recusam a posição passiva e alienada das discussões políticas que não as incluem. Exigem o lugar da formulação, da decisão e do encaminhamento, da realização das alterações sociais que porventura venham a ser realizadas ou que sejam resultantes das políticas públicas. Subjaz a essa crítica contundente a análise acerca das relações de opressão com base na distinção de sexo, como construções sociais que promovem a hierarquia e a dominação, presentes na esfera de representação juvenil – o Conselho Nacional de Juventude.

A despeito dessas duas situações de incongruência e contradição interna nos dois campos, na carta de princípios do grupo, encontra-se a delimitação do caráter de sua organização:

A Articulação Brasileira de Jovens Feministas é uma rede constituída por mulheres jovens independentes, de organizações e movimentos: negras, lésbicas, indígenas, quilombolas, rurais, da periferia, sindicalistas e de populações tradicionais e provenientes de diferentes regiões do Brasil.

Tem um caráter democrático, suprapartidário, anticapitalista, antirracista, antipatriarcal, antilesbofóbico, não sexista, não adultocêntrico, não confessional, não hierárquico e não governamental. Surge a partir da percepção de que as mulheres jovens possuem especificidades que devem ser visibilizadas nos movimentos feministas e de juventudes.

Ao atribuir o caráter de rede à ABJF, as jovens revelam o vínculo com uma forma de ativismo político e de empoderamento que se opõe à centralização e à hierarquização das relações. A rede é uma característica das contemporâneas organizações da sociedade civil, institucionalizadas ou não, e das grandes mobilizações da esfera pública que reúnem tanto organizações, quanto movimentos sociais e simpatizantes, em torno de uma demanda que exige pressão política e visibilidade, utilizando a internet como forma de mediação entre participantes (SCHERER-WARREN, 2006).

A pluralidade é outro pressuposto da rede plenamente absorvido pelas jovens, ao afirmarem que a organização acolhe todas as jovens mulheres, independentemente de raça, orientação sexual, local de moradia, origem ou filiação a outros movimentos e organizações. Essa marca se estende até a afirmação de seu caráter democrático, suprapartidário e não confessional, demarcando, como requisito da organização, um grau de independência mesmo que, individualmente ou pessoalmente, as jovens estejam relacionadas a orientações políticas e partidárias que não compõem a base delas como grupo.

Ser uma rede é também estar disposto a tecer, a ser tecido, a entretecer, é inverter as lógicas de quem ensina e de quem aprende; é colocar-se noutra lugar, de quem pode assumir a condição de aprendiz ou de quem ensina, de acordo com as especificidades do que está sendo tratado ou desenvolvido. Colocar-se como rede é assumir um dispor-se a trabalhar com o diferente, com o singular e com aquilo que está por vir, pois, no ato de tecer, ser tecido e entretecer, o “por vir” é uma condição primeira, já que não se pode supor um ponto de chegada, um fim.

Ao nomearem a rede como anticapitalista e não governamental, as participantes parecem indicar o vínculo com os movimentos de antiglobalização,⁶ que recusam o poder econômico gestado no processo de globalização e suas alianças com o poder instituído, que autoriza formas de exploração de riquezas, pessoas e solo, bem como reivindicam uma forma de gestão pautada no princípio da mobilização e da participação

6 Sobre a relação entre juventude e movimentos antiglobalização, consultar Sousa (2008).

popular. Nesse sentido, recusam a noção de poder centralizado e externo, impermeável às demandas populares ou às que não atentam para os efeitos negativos ou perversos sobre as populações.

Além disso, as jovens – ao se afirmarem como uma rede antirracista, antipatriarcal, antilesbofóbica e não sexista – assumem a recusa de qualquer tipo de preconceito oriundo de uma hierarquização com base no sexo, raça ou orientação sexual, além de se oporem ao poder que se origina de um pressuposto etário, quando afirmam seu caráter não adultocêntrico.

Com essa posição, afirmam que a Articulação Brasileira de Jovens Feministas (ABJF)

Constitui-se como espaço importante de diálogo e empoderamento das mulheres jovens, sobretudo o fortalecimento à participação política e cidadã, defesa dos direitos humanos e dos direitos sexuais e reprodutivos como direitos humanos, reafirmando acordos e tratados ratificados pelo Brasil.

Assim, assumem uma posição como grupo geracional. São jovens, querem ser reconhecidas como grupo geracional, com potencialidade para contribuir para a construção de uma sociedade solidária, que respeite as diferenças como singularidades, sem transformá-las em desigualdades, a partir da luta contra as injustiças de gênero.

Nesse sentido, parecem atender ao que Fraser (2007) denomina como a terceira fase da segunda onda do feminismo. Segundo a autora, da posição de desafio das estruturas e da atenção aos problemas da distribuição depois da Segunda Guerra Mundial, o feminismo aproximou-se do debate sobre a cultura e a política de identidade, reinventando-se como política de reconhecimento, para, na terceira fase, associar redistribuição, reconhecimento e representação. O realinhamento do feminismo, nesses termos, articula uma nova fase do feminismo, que, por sua vez, realinha a justiça de gênero, em que a “preocupação maior é com o desafio às injustiças – interligadas – de má distribuição e não reconhecimento.” (FRASER, 2007, p. 304).

A Carta de Princípios da Articulação Brasileira de Jovens Feministas, que em uma leitura apressada e adultocêntrica pode parecer uma lista de oposições sem um fio condutor, na verdade constitui um conjunto de interpretações que relaciona diferentes formas de opressão e segregação, perfiladas com o novo feminismo. Na primeira diretriz, a Carta afirma o posicionamento:

Garantia dos direitos humanos das mulheres jovens, buscando a eliminação das desigualdades geracionais, de gênero, classe, raça/etnia, de orientação afetivo-sexual, de diversidade religiosa e de pessoas com deficiência e regionalidades.

Um ano depois do lançamento da carta, a logomarca do grupo é utilizada pela primeira vez no blog, compondo o cabeçalho do documento “Posicionamento Político da Articulação Brasileira de Jovens Feministas” sobre as eleições do Conjuve 2009:



Figura 1 – Logo da Articulação Brasileira de Jovens Feministas

Fonte: *dialogoj*.

A logomarca é formada por quatro bonecas, tendo a sigla Articulação Brasileira de Jovens Feministas (ABJF) no centro e, à direita, o nome do grupo por extenso. Cada boneca recebeu uma cor diferente e sua disposição compõe um círculo em torno da sigla. O encontro dos braços das bonecas constrói um losango. Um retângulo pode ser identificado a partir das extremidades da logo, incluindo os elementos textuais.

Por um lado, a imagem faz alusão à bandeira brasileira, a partir das figuras geométricas utilizadas: círculo, losango e retângulo, os mesmos elementos que a bandeira. Estes, utilizados numa disposição diferente, parecem indicar a necessidade de reordenamento da sociedade brasileira, no que se refere ao reconhecimento dos direitos dos jovens e das mulheres. Por outro, a imagem sugere a ideia de pluralidade e diversidade como elemento constituinte do grupo, parecendo lembrar que qualquer mulher, independentemente de qualquer singularidade, pode se associar ao grupo. Porém, o nome por extenso, anuncia os vínculos que unem em primeira instância suas participantes: jovens, feministas e brasileiras.

O *post* de 17 de dezembro de 2009 apresenta como resultado das ações do grupo, especificamente no sentido de incluir as especificidades das jovens mulheres no Conjuve, a eleição de jovens feministas para ocupar duas cadeiras no conselho, no biênio 2011-2012. A postagem destaca que as representantes terão como “desafio assegurar a incorporação das dimensões de gênero nas políticas de juventude com especial atenção às resoluções da I Conferência Nacional de Juventude”,⁷ resgatando a 11ª prioridade da primeira conferência,⁸ que se refere à implementação de políticas públicas de promoção dos direitos sexuais e reprodutivos das jovens mulheres, “garantindo mecanismos que evitem mortes maternas, aplicando a lei de planejamento familiar, garantindo o acesso a métodos contraceptivos e a legalização do aborto”.

Nesse sentido, ao mesmo tempo que contesta as injustiças de gênero, pode-se afirmar que o grupo assume o compromisso de promover um deslocamento no instituído, afirmando o papel das jovens mulheres na construção da justiça social.

7 Trecho extraído do *post* “Jovens feministas intervindo nas políticas públicas”, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: <<http://dialogoj.wordpress.com/2009/12/17/847/>>. Acesso em: 13 fev. 2010.

8 A lista com as 22 prioridades podem ser acessadas em: <http://secretariageral.gov.br/Juventude/marcos-da-politica-nacional-de-juventude/1aConf_22Prioridades.pdf>.

Considerações finais

As jovens mulheres internautas feministas são representantes de um grupo geracional que usa os espaços disponíveis, a partir da expansão da *web*, como estratégia de associação e espaço para comunicar seus posicionamentos. Ao partilhar suas concepções de mundo, assumem a responsabilidade de gerar novos comportamentos em direção à igualdade entre gêneros e entre mulheres. Reclamam uma nova forma de compreensão, posicionando-se contra aquilo que consideram ser injusto ou desigual.

A utilização do método documentário e sua prerrogativa de que todas as experiências cotidianas são passíveis de interpretação permitiram delinear duas orientações coletivas nos documentos selecionados: é necessário o enfrentamento do sexismo no interior da organização da juventude brasileira e é essencial criticar a visão adultocêntrica que permeia o movimento feminista.

Fica clara a posição de recusa das integrantes do grupo, tanto da universalidade do sujeito quanto da universalidade da mulher, assumindo, de um lado, a atitude de denúncia das práticas de segregação com base na distinção de sexo, correndo o risco de não serem ouvidas por outros jovens por serem mulheres e, de outro, declarando-se feministas, mesmo correndo o risco de não serem reconhecidas pelo movimento feminista, pelo fato de serem jovens.⁹

O *dialogoj* constituiu-se um canal para sua afirmação identitária, como mulheres e jovens. Também publicizou a afirmação política do grupo, o potencial para contribuir na construção de uma sociedade solidária que respeite tanto as diferenças como as singularidades, dispondo-se a lutar contra as injustiças de gênero e de geração.

Estudos que alinhem juventude e tecnologia, especialmente sobre as formas de empoderamento, participação e atuação da juventude que faz uso da internet, ainda são, como demonstrado, recentes e raros, ou seja, ainda há muito a ser estudado, compreendido e analisado nesta área, ainda mais

9 Sobre a dificuldade de reconhecimento das jovens feministas e suas culturas juvenis pelo movimento feminista, consultar Weller, 2005b.

se considerarmos as diferenças de sexo ou as relações de gênero. A partir dos resultados da pesquisa, reconhecemos que ainda há um extenso e nem sempre fácil, mas certamente desafiante, caminho a percorrer.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Juventude e contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação*, n. 5-6, maio/dez. 1997.

AQUINO, Luseni Maria C. Introdução. In: CASTRO, Jorge Abrahão; AQUINO, Luseni Maria C.; ANDRADE, Carla Coelho. *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília, DF: Ipea, 2009.

BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. *Entre sentidos e significados: um estudo sobre visões de mundo e discussões de gênero de jovens internautas*. 2012. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF.

BOHNSACK, Ralf; WELLER, Wivian. O método documentário na análise de grupos de discussão. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. In: _____. *Questões de sociologia*. Fim de Século Edições: Lisboa, PT, 2003.

CARIACEDO, Lola Pérez. Mujeres jóvenes y nuevas tecnologías. Nuevas actrices y herramientas para una vieja deuda. *Revista de Estudios de juventud* – Mujeres jóvenes en el siglo XXI, n. 83, España, diciembre 2008. Disponível em: <<http://www.injuve.mtas.es/contenidos.download.action?id=1413355378>>. Acesso em: 17 ago. 2010.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede: do conhecimento à ação política*. Lisboa, PT: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2006. Disponível em: <<http://wiki.softwarelivre.org/Blogs/BlogPostMarceloBranco20070307101822>>. Acesso em: 15 abr. 2009.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, p. 40-52, 2003, set./out./nov./dez.

DUARTE QUAPPER, Klaudio. ¿Juventud o Juventudes?: Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Ultima Década*, Santiago, v. 8, n. 13, sept. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362000000200004&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 1º out. 2014.

FRASER, Nancy. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. *Revista Estudos Feministas*, v. 15, n. 2, p. 291-308, 2007.

HARCOURT, Wendy. Cyberspace as a networking tool for feminists. *Labrys-estudos feministas*, jan./jul. 2005. Disponível em: <<http://www.tanianavarrosain.com.br/labrys/labrys7/cyber/wendy.htm>>. Acesso em: 9 out. 2014.

MANNHEIM, Karl. El problema de las generaciones. *REIS – Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, Madrid, España, n. 62, p. 193-242, abr./jun. 1993. Disponível em: <http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS_062_12.pdf>. Acesso em: 9 out. 2014.

MARGULIS, Mario. Juventud: una aproximación conceptual. In: BURAK, Solum Donas (Comp). *Adolescencia y juventud en América Latina*. Cartago, Colômbia: Libro Universitario Regional, 2001. Disponível em: <<http://www.binasss.sa.cr/adolescencia/Adolescenciayjuventud.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2014.

NOVAES, Regina Celia Reyes. Prefácio. In: CASTRO, Jorge Abrahão; AQUINO, Luseni Maria C.; ANDRADE, Carla Coelho. *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília, DF: Ipea, 2009.

PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. Lisboa, PT: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

RUBIO GIL, Ángeles. Generación digital: patrones de consumo de internet, cultura juvenil y cambio social. *Revista de Estudios de Juventud*, n. 88, mar. 2010, p. 201-221. Disponível em: <<http://www.injuve.mtas.es/contenidos.downloadatt.action?id=290289448>>. Acesso em: 23 set. 2010.

SCHERER-WARREN, Ilse. Das mobilizações às redes de movimentos sociais. *Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 21, n. 1, p. 109-130, abr. 2006.

SETTON, Maria da Graça J. Juventude, Mídias e TIC. In: SPÓSITO, Marília Pontes. *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

SILVA, Enid Rocha Andrade da; ANDRADE, Carla Coellho. A política nacional de Juventude: avanços e dificuldades. In: CASTRO, Jorge Abrahão; AQUINO, Luseni Maria C.; ANDRADE, Carla Coellho. *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília, DF: Ipea, 2009.

SOUSA, Janice Tirelli Pontes de. A política contra o instituído dos jovens contemporâneos. In: GROPPPO, L. A. et al. *Movimentos juvenis na contemporaneidade*. Recife PE: Ed. Universitária/UFPE, 2008.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 16-39, set./out./nov./dez. 2003.

SPOSITO, Marília Pontes. A pesquisa sobre jovens na Pós-Graduação: um balanço da produção discente em Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (1999-2006). In: _____. (Coord.) *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. V. I. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

TAGUENCA BELMONTE, Juan Antonio. El concepto de juventud. *Revista Mexicana de Sociología*, v. 71, n. 1, jan./mar., p. 159-190, 2009.

VERDÚ, Remedios Martinez. La brecha digital y el ciberfeminismo en la sociedade de la información. In: FORO INTERNACIONAL SOBRE COMUNICACIÓN E GÉNERO. 9/10/2006-25/11/2006. *Atas*. 2007. p. 157-168. Disponível em: <<http://dialnet.uniroja.es/servlet/busquedadoc?t=ciberfeminismo&db=1&d=tod>>. Acesso em: 9 out. 2014.

WELLER, Wivian et al. Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. *Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 17, n. 2, p. 375-396, dez. 2002.

WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. In. *Sociologias*, Porto Alegre, RS, v. 7, n. 13, p. 260-300, jan./jun. 2005.

_____. A presença feminina nas (sub)culturas juvenis: a arte de se tornar visível. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, SC, v. 13, n. 1, p. 107-126, 2005b.

_____. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. *Sociedade e Estado*. Brasília, DF, v. 25, n. 2, p. 205-224, 2010.

_____. *Minha voz é tudo o que eu tenho: manifestações juvenis em Berlim e São Paulo*. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2011.

Capítulo XII

O AUDIOVISUAL COMO UM RECURSO DE EXPRESSÃO NA ADOLESCÊNCIA

Adriana Matos Rodrigues Pereira

Katia Tarouquella R. Brasil

Alex Vidigal

Marcos Vinicius Dutra Vicente

Introdução

As reflexões apresentadas neste capítulo são fruto da realização da pesquisa *Adolescência, violência e os objetos culturais: uma experiência com o audiovisual no espaço escolar*, apoiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Universidade Católica de Brasília (UCB). O objetivo da pesquisa aqui apresentada foi identificar a função das oficinas de audiovisual como um espaço de expressão na adolescência. Os adolescentes participantes da pesquisa eram bolsistas do Projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM), do CNPq, em parceria com a UCB e alunos do ensino médio de escola em região que abriga população com baixa condição socioeconômica.

Neste capítulo apresentamos um estudo sobre a função do audiovisual como elemento da cultura, introduzido no espaço escolar como via de expressão da vivência subjetiva da adolescência.

A adolescência, como experiência subjetiva, está envolta em um processo de luto, no qual é necessário abdicar do objeto de amor da infância (CIBELLA, 2012) do corpo infantil, exigindo do adolescente um trabalho psíquico de elaboração nessa trajetória. Segundo essa perspectiva, ela pode ser entendida como “o tempo e o trabalho de integração das transformações da puberdade” (BIRRAUX, 1994, p. 39).

O termo *puberdade* origina-se do latim *pubertas* e corresponde à fase biológica durante a qual ocorrem as modificações próprias da passagem da infância para a idade adulta, que são apresentadas no corpo (ALMEIDA; SIMÕES, 2007).

Assim, nesse período do desenvolvimento, meninos e meninas terão de integrar as transformações que ocorrem ao mesmo tempo no corpo e na vida psíquica. No corpo, as mudanças físicas são evidentes, como o aparecimento dos pelos, da menstruação e manifestações cutâneas como acne, de modo que essa ebulição é vivenciada por alguns adolescentes como algo devastador e mobilizador de intensa angústia. Assim, o trabalho do adolescente será de elaborar essa experiência, que o convoca a vivenciar o luto da perda do corpo infantil e dos pais da infância, em busca de uma nova identidade (ABERASTURY, 1978; KNOBEL, 1978).

Neste trabalho, privilegiamos investigar os adolescentes em situação de vulnerabilidade social, sendo esta compreendida como:

O resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas e culturais oriundas do Estado, do mercado e da sociedade (ABRAMOWAY; CASTRO; PINHEIRO; LIMA; MARTINELLI, 2002, p. 29).

Essa perspectiva se propõe a compreender os adolescentes marcados pelo processo social e tem como parâmetro a condição de vida e os suportes sociais, mas também registram a experiência subjetiva desses jovens. Koller (2012) destaca que o conceito de *vulnerabilidade* se contrapõe ao conceito de *risco*, pois a noção de risco tende a lançar o foco na dimensão individual e na questão das condutas, enquanto que a dimensão de vulnerabilidade

social propõe-se compreender o processo social que remete à condição de vida e aos suportes sociais. Assim, ao introduzir o audiovisual como um recurso de expressão para os adolescentes em situação de vulnerabilidade social, partiu-se da compreensão da dimensão lúdica do veículo e da ideia de que a tecnologia do audiovisual proporciona uma linguagem própria, não sendo apenas um modo de registro ou um recurso pedagógico, mas um modo de expressão (MACHADO, 1993).

Almeida (2013) chama a atenção para a popularização das tecnologias do vídeo e da fotografia, principalmente entre os adolescentes e jovens, independentemente da classe social. Desse modo, temos toda uma geração que possui ampla familiaridade com o registro do audiovisual, e esse modo de interagir com o mundo está presente de forma contundente no espaço escolar, permitindo o registro de agressões, ofensas e conflitos cotidianos, mas também de demonstrações de afeto. Esse é o adolescente da atualidade, alguém que vive conectado com o mundo virtual e que faz dele seu próprio mundo particular; alguém que busca no imediatismo e, na mesma velocidade das interfaces, as interações sociais e a construção de um espaço com significados de identidade que lhe seja próprio.

Feixa (2005) afirma que a atual geração de crianças e jovens é a primeira a ser educada na sociedade digital e que, por isso, é chamada de *geração em rede*. Em seu artigo, o autor cita um estudo de Don Tapscott (1998) dedicado a essa geração, intitulado “The rise of the Net Generation”. Para Feixa (2005), assim como os *baby boomers*¹ do pós-guerra protagonizaram a revolução cultural dos anos 1960, baseada no aparecimento da mídia de massa, hoje a geração em rede também é protagonista de uma nova cultura de comunicação. Ele acredita que o impacto cultural dessas novas tecnologias é muito grande e significativo.

Prioste (2013), em sua tese, discute a mudança ocorrida ao longo dos anos no âmbito tecnológico e a grande atração despertada no adolescente pelo mundo virtual e digital. A autora realiza um estudo aprofundado sobre

1 Em geral, a atual definição de *baby boomer*, se refere aos filhos da Segunda Guerra Mundial, quando depois da guerra houve uma explosão populacional. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Baby_boom.28/>. Acesso em: 20 out. 2014.

os interesses e hábitos dos adolescentes nos ciberespaços, identificando os efeitos destes na subjetividade deles em sua relação com o mundo virtual, e o imediatismo das comunicações. Uma modalidade de interação subjetiva que se estrutura na interconexão do menino e da menina com a máquina. Neste capítulo, a cibercultura do adolescente é interpretada como um conjunto de hábitos e relações estruturadas nos ciberespaços que se manifestam por meio de dispositivos digitais.

Segundo Lévy (1999), o ciberespaço é o novo ambiente de sociabilidade e arranjo social, mas também o novo espaço da informação e do conhecimento. O local onde surgem as novas tecnologias é o mesmo espaço em que as mídias digitais constroem o cenário sociocultural do mundo atual. Nesse cenário, o audiovisual adquire para o adolescente um significado particular, pois se impõe como um mediador na sua comunicação dele com o mundo. O audiovisual nos tempos da web, a exemplo do popular Youtube, é um exemplo de socialização no espaço cibernético, pois possibilita compartilhar material audiovisual que encontra um receptor.

O adolescente do século 21 encontra-se imerso no mundo virtual e nas mídias digitais, utilizando aparelhos celulares com várias possibilidades de comunicação. Essas mídias o ajudam a construir uma nova cultura, uma nova forma de relacionar-se com ele mesmo e com o mundo, pois, dentro dessa cultura, ele pode depositar sua ansiedade, seus conflitos, seus medos e sua alegria no processo do adolecer.

Nesse contexto, é importante que os educadores não percam de vista o potencial dessa nova cultura, de modo que a introduzam no espaço escolar. A mídia-educação, segundo a UNESCO (1984), é um campo específico e autônomo de conhecimento e não apenas uma ferramenta para o ensino de outros campos, tais como a matemática, a biologia e a geografia.

O “audiovisual e as mídias digitais” são objetos da cultura que podem ser vivenciados dentro do espaço escolar, transformando o invisível em visível, por meio de uma linguagem em que pensamentos, emoções e afetos são traduzidos em imagens. Desse modo, a tecnologia audiovisual é uma nova forma de produção de subjetividade que emerge nos diversos espaços, inclusive no espaço escolar (PIRES, 2010).

As mídias digitais têm impulsionado mudanças na forma de as pessoas se comunicarem, se relacionarem e, também, aprenderem.

A integração das TIC na escola, em todos os seus níveis, é fundamental porque estas técnicas já estão presentes na vida de todas as crianças e adolescentes e funcionam – de modo desigual, real ou virtual – como agências de socialização, concorrendo com a escola e a família (BÉVORT, 2009, p. 1084).

Ao se observar o desenvolvimento da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), depara-se com as mudanças na cultura e na sociedade, uma vez que a cultura e a comunicação estão sendo construídas com a utilização da cultura digital, por meio de *games*, internet, aparelhos celulares ou pela interação com as novas mídias digitais. É comum os adolescentes realizarem uma espécie de diário no Instagram e nas redes sociais. Eles tiram fotos de todas as atividades que realizam, postam-nas nas redes sociais e observam o impacto desse material sobre os outros, de modo que esse material pressupõe um interlocutor, diferente dos chamados diários dos adolescentes do século 20, que se caracterizava por ser uma produção solitária, a partir de um diálogo interno, sem interação com um interlocutor. No século 21, essa situação muda e, o Instagram, o Twitter, o Facebook e o Foursquare funcionam como uma espécie de espelho para esse adolescente que se vê a partir do olhar do outro, ou ainda, da postagem do outro; uma imagem de si construída também pela interação com a comunidade virtual, em uma relação especular.

Portanto, o audiovisual integrado ao mundo virtual, pode ser compreendido como um modo de expressão que faz parte do cenário contemporâneo e, por meio desse instrumento, os jovens podem se comunicar e ressignificar suas angústias, sua identidade e a relação com seu corpo. É a partir da possibilidade de compartilhamento grupal no âmbito virtual que as situações enfrentadas individualmente ganham uma interlocução possível. Assim, as ferramentas tecnológicas se contituem um modo para o adolescente reescrever sua história e expressá-la na interlocução do mundo virtual.

Por isso, a pesquisa aqui apresentada se propôs a utilizar a tecnologia audiovisual como uma ferramenta para os trabalhos nas oficinas de expressão com adolescentes que vivem em regiões marcadas pela violência e pela exclusão social.

Aspectos metodológicos

Os encontros nas oficinas foram registrados a partir de uma experiência participativa. Segundo Peruzzo (2003), a inserção do pesquisador no ambiente natural de ocorrência do fenômeno e sua interação com a situação investigada são um elemento importante para a pesquisa no campo das ciências humanas. Nessa perspectiva, a pesquisadora teve contato direto com o fenômeno investigado, ou seja, esteve próxima dos adolescentes que faziam parte do projeto, envolvendo-se também na interação e na discussão que ocorreram nas oficinas e na elaboração de dinâmicas que foram propostas nesse espaço.

A primeira etapa da pesquisa foi o contato da pesquisadora, primeira autora deste trabalho com o contexto sociocultural do bairro no qual os adolescentes vivem e onde se localiza a escola em que eles estão matriculados, na periferia do Distrito Federal. Esse contato foi realizado para que se pudesse melhor compreender a realidade sociocultural do grupo que estaria participando do projeto. Em seguida, procedeu-se ao planejamento e ao acompanhamento de todas as oficinas propostas. Segundo André (1995, p. 28), “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”. A observação participante permitiu que a pesquisadora situasse os diferentes ângulos da vida no bairro onde moravam os adolescentes, a saber, os aspectos cotidianos, a população, os aspectos culturais e sociais.

A segunda etapa foi o planejamento das oficinas com a equipe composta por pesquisadores da área da comunicação, da psicologia, da pedagogia e um

professor, com formação em sociologia, da escola em que os adolescentes estudavam. A terceira etapa consistiu na execução das oficinas, e a quarta etapa, na análise do material. Foram realizados oito encontros com os adolescentes, a partir dos quais foi possível registrar os diversos elementos presentes no processo de construção do vídeo, como, por exemplo, a temática escolhida para ser o argumento do roteiro e o modo como o grupo abordou, tanto na construção do roteiro como no processo de gravação.

O tema escolhido e tratado nas oficinas foi a violência, seu significado e tipos, mas também a vivência e a concepção de violência no contexto escolar. A pesquisadora acompanhou a dinâmica e as associações dos adolescentes nas oficinas em relação à temática e ao modo como as ideias, inicialmente pouco claras, foram se consolidando no grupo e se constituíram a base para a construção do roteiro de um curta-metragem. Assim, nos encontros das oficinas do projeto PIBIC-EM, foi discutido e trabalhado o tema violência e realizado um vídeo, como uma via de expressão da experiência desses adolescentes, dentro do tema. É importante ressaltar que a construção do vídeo se deu a partir de um pensar compartilhado em um espaço de grupo, de modo que os adolescentes elaboraram um roteiro baseado nas discussões e nos compartilhamentos de experiências de violência nesse espaço coletivo.

Para atingir os objetivos da pesquisa, utilizou-se uma combinação de métodos: oficinas, métodos visuais (projeção de vídeos e realização de um), observação, diário de campo. Participaram da pesquisa 15 adolescentes – meninos e meninas –, com idade entre 14 e 17 anos.

Na etapa do planejamento da oficina, a equipe se reuniu para construir uma proposta de trabalho com os adolescentes e planejar o desenvolvimento das etapas e o objetivo de cada uma das oficinas. Nesse momento, foi discutida a seleção das atividades e dos vídeos que seriam projetados e as dinâmicas mais adequadas para a construção das oficinas.

O processo das oficinas ocorreu dividido em oito etapas descritas da seguinte forma:

1ª etapa: Atividades de abordagem da temática

Nesse primeiro encontro, realizamos uma reunião na escola de ensino médio para apresentar a proposta do projeto *O audiovisual como recurso de educação e cultura*. No encontro, foi apresentado o vídeo construído pelo grupo de adolescentes que participaram do PIBIC-EM no ano anterior e foi possível instigá-los para o debate sobre a temática do audiovisual na escola; em seguida, foi abordado o tema da realização de um curta-metragem como uma atividade para o grupo que começava naquele ano.

A partir da discussão das possíveis temáticas a serem abordadas, a violência se apresentou como aquela que mais representou a expectativa do grupo. O encontro se caracterizou, também, como um momento de sensibilização para o uso do audiovisual e para os pesquisadores observarem como os vídeos projetados na oficina mobilizaram os adolescentes. Para tanto, foram realizados dois encontros nessa etapa.

Para o segundo encontro, foi elaborada uma atividade na Universidade UCB, onde os estudantes assistiram a um vídeo de animação, *Dumbland* (2002),² de David Lynch, e falaram sobre seu impacto e o modo como a violência foi nele abordada. Durante essa atividade, também foi observado como os adolescentes abordavam nos debates as cenas de violência apresentadas no vídeo. Esse foi um momento muito especial, pois as associações relacionadas à temática aparecem no grupo, como pode ser observado nas falas a seguir:

O personagem do pai na animação só ficava incomodado com a mosca e não ligava para o filho (Fernando).

O vídeo mostra a violência dentro e fora do ambiente doméstico, o barulho da TV e os tiros do lado de fora da casa (Laís).

Para o encontro seguinte, foi solicitado aos adolescentes que pesquisassem sobre a temática da violência e que contribuíssem com recortes de revista,

2 *Dumbland* é uma série de oito curtas animados dirigidos pelo diretor David Lynch 2002. Os curtas foram originalmente lançados na internet no *site* de Lynch e foram lançados em DVD em 2005: <<http://en.wikipedia.Org/wiki/DumbLand>>.

internet, *slide* ou relatos, de modo que no encontro seguinte esse material pudesse ser compartilhado e discutido no espaço grupal.

2ª etapa: Atividade de reflexão para a construção do roteiro

Nesta etapa, a oficina foi pensada com o objetivo de identificar os conceitos de violência apresentados pelos adolescentes, os tipos de violência identificados por eles. No encontro os adolescentes trouxeram o material de pesquisa sobre a violência para o grupo, material esse que foi projetado e, em seguida, cada adolescente fez uma associação sobre a imagem. Essa dinâmica possibilitou a identificação dos tipos de violência percebidos pelos adolescentes e o que eles pensavam sobre a temática.

Houve comentários e falas dos estudantes sobre o reconhecimento da violência no espaço escolar, como foi o caso de uma estudante que questionou sobre o *bulliyng* como forma de violência. Sofia levantou o questionamento sobre o *bullying*:

Bullying é um tipo de violência característica do espaço escolar? (Sofia).

Fico incomodado com as atitudes de violência, principalmente a violência externa, pois essa não tem como interferir e acontece até na escola (Bruno).

Você pede para alguém fazer alguma coisa, e essa pessoa não faz como você gostaria, e então você chama essa pessoa de inútil, burro, imbecil, então essa pessoa começa a acreditar que não sabe fazer nada mesmo e isso acontece na escola (Sofia).

3ª etapa: Orientação para a construção do roteiro do vídeo

Nesta etapa a oficina teve como o objetivo instrumentalizar os adolescentes para a construção de um roteiro e, para tanto, foi necessário apresentar alguns conceitos básicos e alguns critérios para esse fim. Era necessário falar sobre as diferentes linguagens narrativas: ficcional e

documental. No encontro foi realizada uma aula expositiva com o professor da área da comunicação, sobre os conceitos, os elementos fundamentais e as etapas de elaboração do roteiro. Também foi exibido um curta-metragem, que serviu de tema para as reflexões e como exemplo de roteiro. Os participantes assistiram ao curta-metragem *Ilha das Flores*, de Jorge Furtado, e a trechos do filme de animação *Rango*, de Gore Verbinski. Depois da exibição dos vídeos, houve espaço para compartilhamento das impressões sobre as imagens. Nesse momento, ficou nítido o impacto que o curta-metragem *Ilha das Flores* causou nos adolescentes. As falas deles sobre o filme, em alguns momentos, evocavam um pouco suas histórias de vida e percepções sobre a violência no espaço escolar e fora dele.

Eu percebi que no filme a violência acontece de diversas formas (Laís).

Me chamou a atenção o fato do ser humano ser menos valorizado que o animal. Isso não acontece só no filme (Spielberg).

4ª etapa: Elaboração

Chamada de “Pré-Produção”, fase de planejamento da gravação, essa oficina foi a etapa do planejamento da execução das tarefas. As principais atividades desenvolvidas nessa etapa foram: criação de roteiro, estudo de datas de gravação e escolha dos atores. A etapa tinha o objetivo de discutir como seria a construção do roteiro pelos estudantes e também o tema da violência abordada por eles no roteiro. Nessa perspectiva, os estudantes assistiram ao vídeo *Diário aberto*, de R. de Caetano Gotardo. Em seguida, eles se reuniram para escrever o argumento da construção do roteiro e discutir como seria o processo de gravação do vídeo. Durante esse processo, o professor de audiovisual deu suporte técnico aos adolescentes, orientando-os em relação ao roteiro.

Durante o encontro, foi elaborado o rascunho das ideias para o roteiro e, ao final da oficina, tínhamos um roteiro que começava a ser arquitetado no formato autobiográfico, a partir das discussões do grupo sobre a temática

da violência no espaço escolar. Assim, foi decidido no grupo que um dos adolescentes terminaria o roteiro, e que eles fariam uma encenação dele no próximo encontro. Nesse contexto, o argumento escolhido foi a homofobia na escola e o modo como ela intimida e marca o adolescente alvo da violência, mas também como ela polariza agressor e agredido e aponta para a necessidade de proteção dos estudantes pelos professores, em face dessa situação. As falas a seguir ilustram a discussão em torno do argumento:

A gente pensa que só é discriminado e sofre quem é: negro, homossexual, pobre e mulher, mas o japonês também é (Fernando).

E, pensando na fala autobiográfica do personagem homossexual atingido pela violência, foi sugerida uma fala que se transformou em fala do personagem:

Ele sempre faz isso comigo, ele sempre tira sarro, mas eu acho que, de certa forma, ele tem razão. Eu acho que eu mereço isso, eu não faço nada de errado, e eu não tenho culpa.

5ª etapa: Gravação do vídeo

Esta etapa era a parte mais esperada pelos adolescentes, a produção, pois nela aconteceria a gravação do roteiro para a realização do vídeo.

Inicialmente o texto foi gravado em um arquivo de áudio digital, que funcionou como guia de atuação para os alunos pouco experientes e, posteriormente, como *voice over* (v. o.), voz que pode representar pensamento de personagem ou fala de alguém que não está presente na tela.

A gravação seria feita em uma única filmagem e não teria falas ou sons captados durante o registro. Assim, os adolescentes, que não eram atores, seriam mais bem conduzidos durante a cena em seus respectivos papéis. Foram necessárias várias repetições das gravações, mas os adolescentes estiveram empenhados em todo o processo, de modo que se chegou ao final dessa etapa com o curta finalizado.

Na última etapa ocorreu a gravação e a edição, para incluir o áudio em *voice over*, que apresentaria o pensamento do personagem principal. A edição ocorreu na ilha de edição do Centro de Rádio e Televisão do curso de comunicação da UCB.

6ª etapa: Apresentação do vídeo para o grupo e realização do *making of*

Foi realizado um encontro para a apresentação do vídeo aos adolescentes participantes do projeto e também para realizar as entrevistas em formato de *making of*, com as impressões dos adolescentes e dos profissionais responsáveis pelo trabalho sobre o processo de produção do vídeo. A expectativa era ouvir sobre essa experiência e o que ela pode agregar a vida de cada um dos adolescentes.

7ª etapa: Apresentação do vídeo para a escola de ensino médio

Foi agendada com a escola uma data para que o vídeo fosse apresentado para todos os estudantes da escola. Do nosso ponto de vista, esse encontro foi bastante significativo, pois foi o momento de apresentar concretamente não só o produto de um trabalho coletivo desenvolvido nas oficinas, mas também de apresentar um curta-metragem que pudesse ser reconhecido como um belo trabalho, com um dispositivo narrativo que mobilizasse a plateia de adolescentes na escola.

Discussão

Os relatos dos adolescentes que participaram da pesquisa nos permitiu compreender que a construção do curta-metragem, que começou nas oficinas, a partir do processo de formulação do argumento, do roteiro

e da produção, proporcionou aos adolescentes um espaço de expressão, tendo o audiovisual como mediador de sua relação com o mundo. No entanto, não podemos deixar de citar o papel das pessoas que conduziram a oficina e que garantiram aos adolescentes um espaço livre de censura e de cerceamento. Assim, o mundo interno e o mundo externo desses jovens se encontraram por meio das atividades mediadoras nas oficinas, como pode ser identificado nas falas a seguir:

Eu queria falar sobre a violência psicológica, pois esse tipo de violência, muitas vezes, não é denunciado (Fernando).

Chamou minha atenção a foto, por apresentar a violência sexual (Fernando).

Não vivemos situações com tiros, mas as brigas são comuns em casa (Laís).

Eu já vivi uma história de abandono que permanece até os dias atuais (Fernando, que falou sobre o desejo de contar sua história de forma resumida).

Os debates fomentados desencadearam a reflexão em relação à experiência da violência e o modo como ela comparece na vida desses adolescentes como: violência sexual, *bulliying*, preconceito, violência de gênero e, particularmente, a violência contra a mulher, mas também a violência contra os sujeitos com necessidades especiais, contra os homossexuais, a violência do abandono familiar, a violência psicológica e a violência simbólica, entre outras. Nesse sentido, o audiovisual surgiu como um objeto da cultura que veio alinhar e possibilitar uma nova significação da violência, a qual, algumas vezes, o adolescente assiste de modo passivo e outras, de modo ativo, com comportamentos provadores de violência.

Nesse contexto, percebeu-se que uma das formas de resignificação da violência sofrida pelos estudantes veio na proposta do argumento do roteiro que tratou da violência homofóbica no espaço escolar, por meio

de uma narrativa autobiográfica. Esse argumento gerou a construção do roteiro para o curta-metragem, em um modelo no qual o personagem principal faz um testemunho da própria experiência de violência que sofria no espaço escolar, como pode ser identificado, a seguir, nas falas do personagem principal do curta-metragem, um estudante alvo de violência homofóbica na escola:

Ele sempre me olha como quem quisesse me matar. É como sentisse nojo de mim ou de quem eu sou.

Eu tenho medo, mas ele não liga, ele gosta do meu pavor. Eu tenho raiva, mas ele não liga.

A potencialização do audiovisual como um elemento da cultura a ser integrado ao espaço escolar foi evidenciado nessa experiência, pois a proposta da mídia-educação, tal como concebida pela UNESCO (1984), evidencia que esse instrumento educativo é mais que uma ferramenta para o ensino de outros campos como a matemática, a biologia e a geografia; constitui um campo específico e autônomo de conhecimento ao possibilitar uma nova forma de produção da subjetividade, que emerge em diversos espaços, inclusive no espaço escolar (PIRES, 2010).

Considerações finais

As oficinas de audiovisual como um espaço de expressão na adolescência inaugurou para jovens pesquisados um modo de se relacionar com um tema que os mobiliza de modo particular, a violência. Assim, no espaço coletivo das oficinas, foi possível a eles abordar os tipos de violência que vivenciaram e, por meio do recurso do audiovisual, construir um roteiro que evidenciasse em sua narrativa as repercussões subjetivas da violência homofóbica no espaço escolar.

O audiovisual pode ser um modo de expressão para os adolescentes e um recurso a ser utilizado no espaço educativo, tendo em vista sua potencialidade

lúdica e simbólica, além da familiaridade dos adolescentes com esse recurso. A pesquisa buscou, através de uma metodologia de intervenção, compreender como esses adolescentes se apropriam e interagem no espaço grupal para a construção de um material narrativo que retrate as preocupações e angústias que os habitam nesse momento do desenvolvimento. Por isso, a análise da pesquisa se apoiou no discurso produzido nas oficinas, na busca de compreender o impacto subjetivo do processo de construção do vídeo, tanto para os adolescentes individualmente quanto para o grupo.

A primeira constatação foram os tipos de violência identificados pelos adolescentes, de modo que, no processo de elaboração do roteiro do curta-metragem, esses adolescentes passaram a assumir uma posição de narradores de histórias de violências, mas sem compromisso com os fatos reais, pois construíram uma narrativa ficcional sobre a homofobia na escola, e esta assumiu uma característica testemunhal, pois, no roteiro, o personagem principal é um adolescente homossexual, alvo de agressão de um colega e da indiferença dos outros.

Niewiadomski (2013) destaca que a narrativa de si coloca o sujeito em uma posição reflexiva sobre si e, nesse sentido, possibilita um registro que inaugura um paradoxo identitário para o adolescente, a saber: como encarnar um ser de permanência e um ser de mudança? Assim, podemos afirmar que a escrita da experiência de violência, a partir de um espaço de fala no grupo da oficina, conduziu os adolescentes a construírem um roteiro no formato autobiográfico. Assim, o roteiro colocou em cena o que Chiantaretto (2014) chamou de tensão entre a confirmação de si (vejam este, sou eu) e o testemunho de uma alteração (vejam o que a violência me impede de ser).

O segundo passo foi transformar o roteiro com características autobiográficas em imagem, em material audiovisual, para a produção do curta-metragem. Assim, o grupo tomou para si o roteiro, de modo que cada um assumiu um lugar na encenação: um assumiu o lugar de agressor, e os outros, dos personagens que ficam indiferentes à cena de violência que se desenvolve diante deles. O outro personagem foi o professor, que assumiu no roteiro a função de protetor do adolescente agredido.

O vídeo pode ser assistido no *site* do festival de cinema de Taguatinga, DF: <<http://festivaltaguatinga.com.br/festivalTagua/11/assista/vote/filme/454>>.

Gostaríamos de destacar o impacto da realização do vídeo entre os adolescentes individualmente e coletivamente. Entendemos que na narrativa do roteiro e na gravação do vídeo, os adolescentes apareceram como protagonistas de sua própria história e puderam rever suas atitudes, seus conflitos e sua postura no mundo em relação à violência, sendo escolha deles abordar o tema da homofobia no espaço escolar, de modo que, por meio da realização do curta-metragem, ocuparam o lugar do agressor, do agredido e daquele que fica indiferente às violências das quais é testemunha.

A pesquisa evidenciou que esses adolescentes encontraram uma forma de expressão nas oficinas, que traduziu o que Eugeni (1999) descreveu como saber social em quatro etapas: o *saber histórico*, quando os adolescentes interpretam o ato de violência dentro de um contexto histórico e cultural onde estão inseridos; o *saber privado*, quando adquirirem a competência para agir de forma diferente em seu cotidiano; o *saber textual e intertextual*, quando têm acesso aos conhecimentos sobre a violência derivados de textos de vários meios: livros, revistas, rádio, cinema, televisão; e o *saber metatextual*, quando constroem um vídeo utilizando os conhecimentos e as competências que foram originados de suas relações com os textos, competências tecnológicas específicas e necessárias à postura interpretativa e crítica.

Acredita-se que uso do audiovisual com adolescentes em situação de vulnerabilidade social deu oportunidade a esses jovens de ressignificar seus conceitos sobre violência, como também expressar, por meio de sua própria narrativa, sua implicação com a temática; além disso, possibilitou vários modos de intervenção, como pesquisa sobre a temática, escrita de um roteiro, gravação de voz do narrador, encenação, gravação, edição e divulgação do trabalho feito no mundo social.

Referências

ABERASTURY, A. *Adolescência*. Buenos Aires, 1978. p. 17-43.

ABRAMOVAY, M. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília, DF: Unesco; BID, 2002.

ALMEIDA, A. C. P. de. Produção de vídeos em sala de aula: uma proposta de uso pedagógico de celulares e câmeras digitais. *Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, v. 2, n. 1, 2013.

ALMEIDA, I. S.; RODRIGUES, B. M. R. D.; SIMÕES, S. M. F. O adolecer: um ir vir a ser. *Adolescência e Saúde*, v. 4, n. 3, p.24-28, 2007.

ALVES, L. *Game over*. Jogos eletrônicos e violência: São Paulo: Futura, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. Campinas, SP. Cedes. 2009. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 2 out. 2014.

BELLONI, M. L. *O que é mídia-educação*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BIRRAU, A. *L'adolescent face à son corps*. Paris: Bayard. 1994.

CIBELLA, C. CARDOSO, M. R. A traumática experiência de perda na adolescência. In: AMPARO, D. M. do. et al. *Adolescência e violência: intervenções e estudos clínicos, psicossociais e educacionais*. Brasília, DF: Liber Livro; Ed. Universidade de Brasília, 2012.

CHIANTARETTO, Jean-François. *Ecritures de soi, écritures des limites*. Paris, Hermann, 2014.

COSTA, Jurandir Freire. *Psicanálise e violência*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

COSTA, Rogério. *A cultura digital*. São Paulo: Publifolha, 2003.

EUGENI, Ruggero. *Film, sapere, società: per un'analisi sociosemiotica del testo cinematografico*. Milano: Vita i Pensiero, 1999.

ERICKSON, E. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FEIXA, C. La habitación de los adolescentes. *Papeles del CEIC*, n. 16, 2005. Disponível em: <<http://www.ehu.es/CEIC/papeles16.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2014.

FURTADO, J.; SCHMIEDT, M.; BRASIL, G. A. GULARD, N. *Ilha das Flores* (filme-vídeo), 1989. Duração de 90 minutos. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=dLauQYn10cw>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

GOTARDO, C.; Dutra, M. *Diário Aberto* (filme-vídeo), 2005. Duração de 14 minutos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jjju6eO5AP0I>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

KNOBEL, M. A síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. *A adolescência normal*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas. 1981. p. 24-62.

LEVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro da inteligência coletiva na era da informática*. São Paulo: Ed. 34, 1993.

_____. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

MACHADO, Arlindo. O vídeo e sua linguagem. *Revista USP*, n. 16, 1993.

MORAIS, N. A, RAFFAELLI, M.; KOLLER, S. H. Adolescentes em situação de vulnerabilidade social e *continuum* risco-proteção. *Avances em psicología latinoamericana*, v. 30 , n. 1, p. 118-135, 2012.

NAPOLITANO, M. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

NIEWIADOMSKI, Christophe. Entre ombre et lumière: rapport à l'écriture et déterminants biographiques. *Cliopsy*, p. 10, 97-111, 2013.

PERUZZO, Cecília; KROHLING, Maria. Mídia local e suas interfaces com a mídia comunitária. In. *Anuario Unesco/Umesp de Comunicação Regional*, São Paulo: Unesco, 2003. p. 45.

PIRES E. G. A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 281-295, jan./abr. 2010.

PRIOSTE, C. *O adolescente e a internet: embaraços e desembaraços no mundo virtual*. 2013. 361p. Tese (Doutorado em Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. *L'audiovisivo e la formazione: metodi per l'analisi*. Cedam: Padova, 1998.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. *Cinema luogo di educazione, tra sacuola ed extra-escuola*. Cedam: Padova, 1998.

_____. *Media education: fundamenti didattici e prospettive di ricerca*. Brescia: Editrice La Scuola, 2005.

TAPSCOTT, D. *Growing up digital: the rise of the net generation*. New York: Mcgraw-Hill, 1998.

VERBINSKI G.; VERBINSKI, G. *Rango*. Duração de 107 minutos. Disponível em: <<http://www.anmtv.com.br/> <http://www.anmtvla.com/>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

Capítulo XIII

NOVAS TECNOLOGIAS E JUVENTUDE DO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE O BLOG *SER JOVEM*, *SER AGRICULTOR SUSTENTÁVEL EM AÇÃO*¹

Maria Madalena Poletto Oliveira

Gerda Margit Schutz Foerste

Introdução

As discussões acerca das novas tecnologias na formação de jovens contemporâneos têm suscitado amplo campo de investigação. Desde aquelas que analisam os impactos do uso de computadores por jovens, passando por reflexões sobre os *games* (THOMAZ; BITTENCOURT, 2003; CORDEIRO, 2006), os *chats* (ALVES, 2002), até estudos que debatem as redes de relacionamento e os canais de visibilidade utilizados por jovens, como os blogs (POLETO DE OLIVEIRA, 2013; CASTRO, 2006; SPINOSA, 2005). O presente artigo busca dimensionar brevemente o debate acerca da juventude, notadamente a juventude campesina, a partir do protagonismo em espaço escolar, e a criação de blog, como fomento às práticas de agricultura e sustentabilidade no campo.

¹ O artigo é parte dos resultados alcançados na pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES) por Maria Madalena Poletto Oliveira, com orientação da professora doutora Gerda Margit Schutz Foerste.

Os sujeitos da pesquisa são filhos de pequenos agricultores rurais da cidade de Vila Pavão, localizada no Estado do Espírito Santo, na Região Sudeste do Brasil. Os sujeitos são estudantes do ensino fundamental e médio (integrado ao Curso de Agropecuária do Ceier de Vila Pavão), com idade entre 11 e 20 anos. Os sujeitos/alunos, em maioria, residem na área rural de Vila Pavão e municípios vizinhos. A coleta de dados ocorreu nos anos de 2010 a 2012 e abarcou entrevistas, questionários e análise do blog *Ser Jovem, ser agricultor sustentável em ação* (<jovemceier.blogspot.com/>). Dos 62% dos entrevistados, 31% residiam em Vila Pavão e 7% em municípios adjacentes. Parte expressiva dos pesquisados (76%) cursava em 2012 o ensino médio integrado ao técnico e 24% estavam no ensino fundamental. Todos os alunos que participaram da pesquisa foram selecionados porque participaram dos projetos com novas tecnologias (internet/blog) da escola.

Breve contextualização

Vila Pavão está localizada ao norte do Espírito Santo. Faz limites com Ecoporanga, Barra de São Francisco e Nova Venécia e está distante 286km da capital do Estado. Tem população aproximada de 9 mil habitantes. Sua economia é predominantemente fundamentada na agricultura familiar.

Os Centros Estadual Integrado de Educação Rural (Ceiers) foram criados na década de 1980 no Estado do Espírito Santo, com o objetivo de promover a formação de jovens em comunidades campesinas. O Ceier de Vila Pavão foi criado em 1983 e assume papel de protagonismo na região norte com o desenvolvimento de projetos educativos fundamentados na agroecologia e na sustentabilidade.

O debate contemporâneo acerca da educação do campo coloca em pauta os marcos conceituais e legais da educação campesina, como resposta às lutas por educação de qualidade para todos (MERLER; FOERSTE; SCHUTZ-FOERSTE, 2013). Entre os marcos conceituais amplamente

discutidos, apontamos a agricultura familiar, a sustentabilidade e a economia solidária, a construção coletiva de uma educação popular-libertadora e intercultural, como fundamentos da educação do campo. Nesse sentido o projeto educativo do Ceier se coloca na esteira do movimento, visto que se imbrica com a comunidade campesina na qual está inserido. O Ceier de Vila Pavão possui um currículo voltado aos saberes campesinos, aos saberes da terra, à valorização da agricultura familiar, das práticas agroecológicas, da sustentabilidade, da economia solidária, da interculturalidade e das parcerias com entidades campesinas locais. Além de suas práticas inovadoras que mantêm o diálogo constante entre escola e comunidade, também possui projetos de inclusão digital. Assim, em se tratando de novas tecnologias, o Ceier de Vila Pavão foi contemplado com o Governo Eletrônico e Serviço de Atendimento ao Cidadão (Gesac) (<<http://www.gesac.gov.br/>>), uma parceria dos Ministérios das Comunicações e da Educação, que levou internet a 11 mil telecentros em todo o país desde 2002. Esse programa disponibilizou internet via satélite e terrestre a comunidades em vulnerabilidade social, localizadas em áreas rurais distantes das sedes, sem telefonia fixa e de difícil acesso. Em 2009 foi apresentado o Projeto Campo Sustentável, pelas professoras Andreia Rodrigues e Edilene Rodrigues, coordenadoras do Projeto Campo Sustentável nessa escola. Nesse período os alunos fizeram muitas postagens relacionadas ao cotidiano escolar. Apresentaram-se e apresentaram os saberes produzidos coletivamente (Figura 1). No ano de 2012 o projeto ficou sem acesso à internet e assim permanece até a presente data. Contudo, novas propostas e projetos foram gerados, decorrentes desta, que aqui analisamos².

2 Para fins deste artigo, limitaremos nossa análise ao projeto *Blog Jovem Ceier*. Temos conhecimento de novas páginas de web relacionadas à escola e aos jovens, decorrentes da motivação provocada pelo primeiro projeto. Contudo, não faremos análise desses sítios.



Figura 1 – Foto da turma produtora do blog *Ser Jovem, Ser agricultor sustentável em ação* (<jovemceier.blogspot.com/>)

Fonte: Blog Jovem Ceier. Disponível em: <<http://jovemceier.blogspot.com.br/search?updated-min=2011-01-01T00:00:00-02:00&updated-max=2012-01-01T00:00:00-02:00&max-results=18>>. Acesso em: nov. 2014.

Nossa análise fundamenta-se na pesquisa qualitativa (FICHTNER; FOERSTE; LIMA; SCHÜTZ-FOERSTE, 2013) e busca discutir, a partir das práticas, dos discursos e das imagens, a concepção de juventude e de educação que pode emergir do trabalho colaborativo mediado pelas tecnologias na escola. Para caracterizarmos os blogueiros criadores do blog *Jovem Ceier*, elaboramos instrumentos de pesquisa como o questionário e realizamos visitas *in loco*, com entrevistas semiestruturadas e registros fotográficos. Dessa forma, o texto que segue apresenta análises decorrentes do estudo realizado em diálogo com a base conceitual que o fundamenta.

Juventude e protagonismo: os autores do blog *Jovem Ceier*

O termo *juventude* é amplo, diverso e comporta múltiplas definições, dependendo de qual seja o parâmetro de análise. Segundo Valmir Nunes Stropasolas (2005), fundamentado em Galland (1991), Mauger (1994) e Hobsbawn (1997) entre outros, o termo é utilizado ainda de maneira genérica e controversa. Contudo, os estudos atuais sobre juventude passam

crescentemente a tratar do tema não como categoria geracional, mas como categoria social. Isso significa compreendê-lo nas relações sociais concretas em que se produz. Para Weisheimer (2005), é preciso pensar o conceito de juventude como uma construção social, cultural e histórica. Dayrell e Carrano (2003) reforçam que o termo juventude não se caracteriza apenas por uma fase, mas que pode ser comparado a um processo que recebe influência do meio social em que se insere. Barcellos (2012) alerta para o fato de que a juventude rural necessita de espaço e de políticas públicas específicas para que os jovens permaneçam no meio rural. Entretanto, o autor destaca que essas conquistas não serão simplesmente consentidas, mas reivindicadas e construídas em meio à luta por direitos sociais. A pesquisa conclui que o

[...] processo de trabalho da agricultura familiar é o meio pelo qual se desenvolve a reprodução social das famílias de agricultores, na medida em que, ao mesmo tempo, possibilita a subsistência da família e a produção simples de mercadorias; proporciona também a formação de novas gerações de agricultores (BARCELLOS, 2012, p. 22).

Sposito (1994) e Pais (2005) defendem a ideia de que a abordagem teórica e metodológica no estudo sobre juventude deve levar em conta a pluralidade de suas manifestações e produções culturais.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil contava em 2010 com, aproximadamente, 51 milhões de jovens entre 15 e 29 anos de idade, mas desse total somente 8 milhões vivia no meio rural. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) realizada em 2006 apresentavam índices alarmantes de jovens sem matrícula no ensino médio. Dos 10.471.763 brasileiros de 15 a 17 anos, 50% encontravam-se fora do ensino médio. Entre os jovens da faixa populacional mais pobre, apenas 24%, entre 15 e 17 anos, estavam matriculados. Na faixa da população 20% mais rica, 76,3% dos jovens estavam matriculados. Contudo, é inegável reconhecer o crescimento do percentual de matriculados nessa faixa etária, se comparados os dados de 2000 a 2005. Em 2000 o total de matriculados no país, na faixa de

15 a 17 anos, era de 43,5% e, em 2005, alcançava 51,9%. No campo os jovens nessa faixa etária abandonam a escola para dedicarem-se ao trabalho na lavoura, em sua grande parte alicerçada na agricultura familiar. Para fazer frente à situação de abandono da escola pelo jovem ou ao fracasso escolar, o Ceier oferece educação em regime de alternância.³ Nesse sentido, a escola acolhe predominantemente jovens trabalhadores do campo. De acordo com o resultado obtido através de questionário, quanto à etnia, a maioria (69%) dos 29 entrevistados é da raça branca e somente 31% respondeu ser afrodescendente. Esse resultado é explicado pela maciça presença dos descendentes pomeranos na cidade de Vila Pavão. Quanto ao protagonismo, destacam-se pela criação do blog *Jovem Ceier*, a partir do Projeto Campo Sustentável do Centro Integrado de Educação Rural da cidade de Vila Pavão. Esse blog busca dar visibilidade ao modo de vida, à cultura e às relações sociais no contexto rural em que estão inseridos. A pesquisa revelou a participação cidadã desses jovens.

Aprender sobre as novas tecnologias é sempre importante, e o projeto me mostrou isso e me proporcionou novos conhecimentos nessa área. Acredito que o projeto deva continuar e outros devam surgir para contribuir para nosso aprendizado (J10, do ensino médio do Ceier de Vila Pavão, ES, 2012).

O depoimento do jovem (J10) demonstra a relevância de projetos com novas tecnologias na educação do campo que não se limitem a repassar conhecimentos técnicos, mas que promovam a democratização do conhecimento, o diálogo e a parceria entre escola do campo e comunidade. Como sujeitos e autores do blog *Jovem Ceier*, os alunos possuem um perfil que se identifica com a realidade campestre de Vila Pavão.

3 A Pedagogia da Alternância apresenta-se como proposta teórico-metodológica que busca aproximar educação e trabalho com grande participação da família e da comunidade no desenvolvimento dos estudos do jovem. Alterna tempo e escola e tempo e comunidade, para favorecer a aplicação de projetos educativos/investigativos nos contextos de vivência dos jovens. Consultar: NOSELLA, Paolo. *Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil*. Vitória, ES: Edufes, 2012. 288 p. (Coleção Educação do Campo).

Nossa pesquisa de campo revelou que dos 29 entrevistados, mesmo tendo computador em casa, a maioria (79%) não tinha acesso à internet. Somente seis jovens (21%) que residem na sede de Vila Pavão acessam a rede em suas casas. Os dados apontaram, ainda, que a maioria dos entrevistados (79%) não possui internet em casa e, por isso, só acessam a rede na escola ou em *lan houses*, quando podem pagar por isso (pois trabalham com os pais na lavoura e não possuem renda própria). Ao serem perguntados sobre onde aprenderam as técnicas de informática, todos disseram ter aprendido na escola, durante as disciplinas que utilizavam a internet para pesquisas e trabalhos.

Infere-se daí o importante papel da escola no sentido da democratização e da mediação do conhecimento por meio da tecnologia, com uso da internet. O relato dos alunos, identificados pelas letras C e D, comprova a importância desses projetos que priorizam as novas tecnologias como mediadoras na aprendizagem:

É muito importante a escola e seus parceiros oferecerem aos alunos novas fontes de informação, e isso vem ocorrendo aos poucos, mas falta um espaço maior para isso ficar muito bom. Com isso, os trabalhos com professores ficam menos cansativos e o rendimento melhora (JC, do Ceier de Vila Pavão, ES, 2011).

A tecnologia ajudou na minha vida profissional. Em minha opinião, o uso da tecnologia deveria melhorar a comunicação dos alunos, mas aos poucos se integram aos projetos para que haja essa melhoria (JD, do Ceier de Vila Pavão, ES, 2011).

Também aqueles alunos que só possuem a escola como local de acesso disseram que faziam isso pelo menos três vezes por semana, durante o período letivo e sempre durante as disciplinas que utilizam o laboratório como instrumento pedagógico. Todavia, como a escola era o único local de acesso à internet para a maioria, os alunos não tinham acesso ao laboratório todos os dias ou quando fosse preciso se conectar, mas somente quando determinado professor planejava a aula no laboratório de informática.

Por isso, muitos alunos demandavam por mais laboratórios e por uma internet mais eficiente, conforme depoimento do jovem B:

Com os projetos de novas tecnologias (internet), eu aprendi a me relacionar melhor com as pessoas e ampliei meu conhecimento. Penso que a internet da escola deveria ser mais rápida e ter mais computadores (JB, do Ceier de Vila Pavão, ES, 2011).

Dessa maneira, mesmo que a maioria dos alunos (66%) tenha afirmado que possui *e-mail*, só utilizava esse recurso três vezes por semana, devido à falta de internet em casa e porque dependiam dos horários disponíveis no laboratório de informática da escola. Da mesma forma, a maioria (72%) afirmou que participa de alguma maneira das redes sociais, tais como Facebook, blogs, mas ficavam meses sem acessá-las devido à dificuldade de conexão.

Quanto ao blog *Jovem Ceier*, os alunos (83%) relataram que de alguma forma colaboraram para a construção desse *link*, mas sempre com a mediação dos professores que desenvolviam projetos com o uso da internet no laboratório. Isso mostra que os alunos entrevistados foram os autores do blog *Jovem Ceier* (de maneira coletiva), mas que isso se realizou por meio da mediação dos professores. Essa autoria coletiva do blog é comprovada no depoimento do jovem A15:

[...] Participei do projeto Campo Sustentável [...] e *ajudei* a elaborar o programa de radio e também na atualização do *site* e do blog. Aprendi muito, pois tive que fazer pesquisas para levar informações para as pessoas que ouviriam o programa, quanto aquelas que iriam acessar o blog. O projeto me ajudou principalmente na comunicação, pois tinha dificuldade (JA15, do ensino médio do Ceier de Vila Pavão, ES, 2012).

Nesse aspecto, como discute Martin-Barbero (1997), são múltiplas as mediações advindas das novas tecnologias que priorizam o visual e o sonoro, como é o caso dos blogs. Então, como internautas e blogueiros, os alunos tornam-se protagonistas no compartilhamento da educação campesina de que fazem parte. Essa perspectiva é corroborada pelos estudos de teóricos como Levy (2007, 2008), Castells (2002, 2003),

Martin-Barbero (1997, 2000, 2006) e Canclini (2005, 1012). Desse modo, os alunos promoveram a interação e a comunicação não só dos eventos do Ceier, mas também dialogaram e ressignificaram temáticas que compõem o currículo da educação do campo no Ceier de Vila Pavão, como comprova a entrevista dos alunos 25 e 26, tratando sobre a temática do meio ambiente:

Aprendi mais sobre a importância de se preservar o meio ambiente e também sobre computador e programas de informática (J25, Ceier de Vila Pavão, ES, 2012).

Aprendi [...] com o projeto a dar valor à natureza. Espero continuar fazendo mais animações e que no blog as crianças possam ver nossas animações (J26, Ceier de Vila Pavão, ES, 2012).

Os entrevistados também relataram que visitam o blog com frequência e o julgam bom (21%) e muito bom (79%), porque traz informação relevante sobre as atividades e os projetos desenvolvidos na escola por eles. Os alunos disseram, ainda, que como autores colaboram na manutenção do blog enviando fotos, matérias, sugestões (62%), mesmo que as professoras (Andreia Rodrigues e Edilene Rodrigues) sejam as mediadoras dessa ação e as responsáveis pela seleção final do material a ser postado. No tópico sobre o uso das novas tecnologias no Ceier de Vila Pavão, a maioria dos entrevistados revelou que já participou de projetos sobre internet, redes sociais, rádio, tv, revista, jornal, fotografia e uso de celular.

Esse projeto promoveu a integração maior dos jovens à comunidade, na medida em que, a partir do blog, criou o Curso de Capacitação em Informática. Tal curso fomentou a formação de diferentes gerações e sujeitos do campo. Conforme se lê no blog,

O Curso de Capacitação em Informática é oferecido pelo Ceier de Vila Pavão para os pais e familiares de seus alunos, em sua maioria pequenos agricultores familiares, com o intuito de proporcionar maior conhecimento e troca destes sobre diversos assuntos, principalmente aqueles ligados ao campo (agropecuária, agroecologia, orgânicos etc.). (Disponível em: <<http://jovemceier.blogspot.com.br/search?updated-min=2011-01-01T00:00:00-02:00&updated-max=2012-01-01T00:00:00-02:00&max-results=18>>. Acesso em: nov. 2014).

A partir dessa iniciativa, o Ceier de Vila Pavão promoveu uma rede de conhecimentos compartilhados. Os jovens aprenderam sobre a cultura digital e, de 2009 a 2011, também ensinavam à comunidade campesina práticas e usos da internet, blogs e acesso a *sites*. Eles proporcionaram oficinas e ensinaram aos trabalhadores do campo como fazer uso dos recursos disponíveis na internet, como previsão climática, cotação de preços, modo de produção e participação em programas de incentivo, o que os auxilia na produtividade e melhoria do trabalho na terra. As pessoas de diferentes idades, homens e mulheres das proximidades da escola ou moradores distantes da escola chegavam de diferentes maneiras (Figura 2) para frequentar o laboratório e as oficinas propostas pelos jovens.

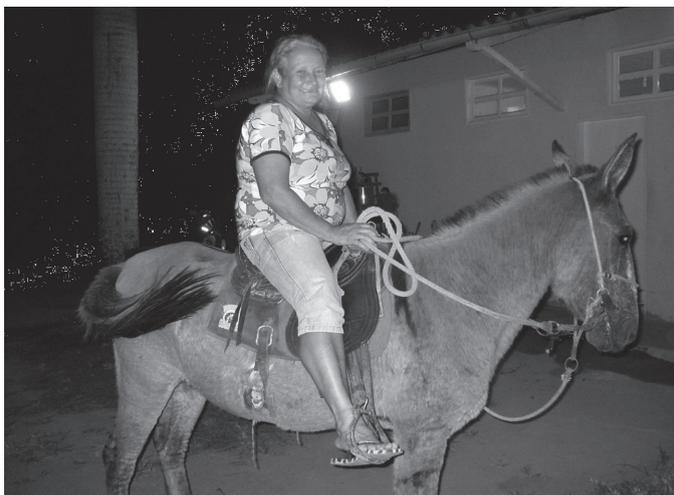


Figura 2 – Trabalhadora rural de Vila Pavão (dona Terezinha) chega ao Ceier a cavalo (no período noturno) para aprender informática com os alunos dessa escola (maio de 2011)

Fonte: Foto de Madalena Poletto.

Apesar de os sujeitos da pesquisa terem participado da maioria dos projetos com novas tecnologias na escola, esta só dispõe de um laboratório de informática, com 20 computadores antigos e defasados, inclusive nem todos funcionando, pois dependem de troca de peças, e a internet é lenta, fornecida por uma antena colocada na escola pelo Ministério das

Comunicações – Projeto Gesac. O atendimento precário no tocante ao acesso à internet e a insuficiência de máquinas e laboratórios foi relatado pela maioria dos entrevistados, de acordo com os depoimentos dos alunos JF, JE, JA:

No Ceier existe somente um laboratório de informática. Isso ajuda muito no conhecimento e aprendizagem dos alunos, mas, como a acessibilidade é compartilhada (de dois a dois alunos em uma só máquina), seria melhor termos outro laboratório e até mesmo a melhora da conexão porque está é muitas vezes lenta e isso atrapalha o desempenho do aluno na realização das atividades (JF, Ceier de Vila Pavão, ES, 2011).

Quanto à escola, está faltando colocar as máquinas paradas para funcionar e também providenciar outro laboratório para auxiliar o uso das tecnologias nesta escola (JE, Ceier de Vila Pavão, ES, 2011).

A escola deveria ter laboratórios mais capacitados para atender aos alunos dos cursos técnicos. É preciso ter mais laboratórios para termos mais acesso às tecnologias e ter mais experiências com o assunto (JA, Ceier de Vila Pavão, ES, 2011).

A respeito da internet utilizada na escola, 52% disseram que ela é muito lenta e que permanece durante dias sem conexão, o que os impede de navegar como gostariam. O aluno G relatou o seguinte:

[...] Mas para que tudo isso ocorra é preciso enfrentar vários obstáculos, como o tipo de internet usado [na escola], que, muitas vezes, não está em boas condições [não tem conexão]. É preciso fazer aquisição de novos equipamentos tecnológicos para aprimorar os projetos realizados na escola e na comunidade (JG, Ceier de Vila Pavão, ES, 2011).

Contudo, a manutenção dos computadores da sala de informática é de responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (Sedu/ES). Segundo depoimento das professoras Andreia e Edilene Rodrigues, os técnicos da Superintendência Regional de Nova Venécia (Sedu/ES) estiveram várias vezes no Ceier para tentar resolver o problema da falta de conexão, mas, devido a trâmites burocráticos lentos, nada ficou

solucionado durante o ano de 2012 e também, até meados de julho de 2013, nenhuma providencia havia sido tomada pelos gestores da Sedu.⁴ Esses dados comprovam que mesmo o poder público investindo em programas de inclusão digital, as escolas do campo localizadas em áreas afastadas da sede municipal ainda não foram contempladas com internet que, pelo menos, funcione adequadamente.

Apesar de todas as dificuldades de acesso à internet e das máquinas defasadas, o laboratório de informática do Ceier de Vila Pavão foi bastante frequentado (enquanto funcionava) e em 2011 teve a média de três a cinco projetos que funcionaram nesse espaço. Em depoimentos espontâneos, os projetos da escola mais lembrados pelos alunos no tocante ao uso de novas tecnologias foram: o Campo Sustentável, a rádio da escola, o *site* e o blog da escola (que também faz parte do projeto Campo Sustentável) e o projeto de Artes por meio da internet, conforme relato dos alunos A13 e A14:

Particpei do Projeto Campo Sustentável, no programa de rádio. Fazer o programa de rádio foi importante, pois através dele levei informações que aprendemos na escola para a comunidade de Vila Pavão e, claro, para os agricultores. Gostei muito de participar e aprendi muito com o projeto (JA13, do Ceier de Vila Pavão, ES, 2012).

Colaborei no projeto Campo Sustentável. Ajudei no blog, levando informações aos alunos e à comunidade sobre a escola, as atividades dos alunos e informações sobre o campo (JA14, do Ceier de Vila Pavão, ES, 2012).

Desse modo, os sujeitos/jovens desta investigação são os autores coletivos que, a partir da mediação das novas tecnologias (projetos), na escola, aprenderam formas antes não imaginadas de aprendizagem. Principalmente, por meio da construção do blog, os alunos sentiram-se desafiados a se comunicar com o mundo por meio do blog *Jovem Ceier – Ser jovem, ser agricultor sustentável em ação*.

4 A internet foi reestabelecida no laboratório de informática do Ceier de Vila Pavão, ES, quando finalizamos a revisão da pesquisa, no começo de agosto de 2013. Em contato telefônico com as professoras da escola, Andreia Rodrigues e Edilene Rodrigues, fomos informados sobre o retorno não só da internet, mas do Projeto Campo Sustentável.

Considerações

Este artigo analisou como sujeitos/jovens do campo do Estado do Espírito Santo dialogaram com a cultura digital da contemporaneidade, produzindo o blog *Jovem Ceier*, denominado também de *Ser jovem, ser agricultor sustentável em ação*”, produzido a partir do Projeto Campo Sustentável.

A pesquisa identificou que esses sujeitos, ainda que incluídos digitais por meio da instituição escolar, não têm pleno acesso às tecnologias. Constatamos que os discursos verbovisuais foram se elaborando a partir do uso de novas tecnologias na escola do campo, mais especificamente a partir da produção do blog no contexto escolar em que estão inseridos. Diante do diálogo entre educação escolar do campo e novas tecnologias, percebemos a crescente inserção dos jovens do campo (como alunos do ensino médio do Ceier de Vila Pavão) na cultura digital. Essa experiência nos permite reconhecer o protagonismo do jovem quando as condições lhes são oportunizadas. Também podemos registrar a dificuldade vivida, quando os equipamentos e a tecnologia disponibilizada para o meio rural se apresentavam falha e obsoleta. O Ministério das Comunicações criou, em 2011, em parceria com a Secretaria da Juventude da Presidência da República, o Programa de Inclusão digital da Juventude Rural, que tem por objetivo capacitar os jovens para o uso das tecnologias. Reconhecemos que iniciativas como essa são importantes quando acompanhadas de equipamentos e da instalação de redes, fibras óticas e antenas de transmissão.

O blog *Jovem Ceier*, além de ser espaço de visibilidade do jovem agricultor, é um espaço que permite a troca de saberes intergeracionais e que abre possibilidades para maior participação da comunidade na escola. Ao reelaborarem seus discursos na nova linguagem do blog, os sujeitos ampliam sua rede de conhecimentos, bem como o alcance de novos enunciatários e interlocutores. Isso significa que o discurso verbovisual da educação do campo produzida pelos alunos ultrapassou os limites da instituição escolar (ainda que produzida a partir da escola) e alcançou o mundo pelo virtual/blog. A interação dos alunos com as novas tecnologias

também superou os objetivos iniciais, na medida em que alunos e professores se inscreveram no mundo virtual, ultrapassando os limites da sala de aula. Mais que isso, alunos e professores participantes do Projeto Campo Sustentável produziram discursos verbovisuais que não só incluíram os conteúdos escolares, mas deram voz a todos os personagens da educação do campo local, discursos que abordavam os desafios da comunidade campesina de Vila Pavão, ES, como foi o caso da animação intitulada *Lugar de lixo é no lixo*, que busca solução para a degradação do córrego Bela Aurora da cidade, o qual ainda recebe esgoto não tratado. Alunos, pais, professores e representantes dos movimentos sociais locais ligados à escola reconheceram que a inserção das novas tecnologias (especialmente a internet) ampliou o conhecimento sobre a própria realidade escolar e a cultura local.

Referências

ALVES, Rozane S. *Jovens, chats e escola: as relações que emergem desse contexto*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, RS, 2002. Disponível em: <<http://www.bdae.Org.br/dspace/bitstream/123456789/2233/1/tese.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

BARCELLOS, Sergio Botton. *As políticas públicas para a juventude rural: balanço, perspectivas e questões para debate*. Disponível em: <<http://racismoambiental.net.br/2012/11/as-politicas-publicas-para-a-juventude-rural-balanco-perspectivas-e-questoes-para-o-debate/>>. Acesso em: 3 mar. 2013.

CANCLINI, Nestor Garcia. A cultura política: entre o mediático e o digital. *Revista Univerciencia*, abr. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.Org/index.php/MATRIZES/article/viewFile/5234/5258>>. Acesso em: 20 set. 2012.

_____. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

_____. *Leitores, espectadores e internautas*. Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008. Disponível em: <<http://www.itaucultural.Org.br/bcodemidias/000726.pdf>>. Acesso em: 10 out. de 2012.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *A galáxia da internet*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CASTRO, Tatiane B de. *Jovens blogueiras: um estudo sobre identidades juvenis na internet*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, RS, 2006. Disponível em: <<http://www.ulbra.br/ppgedu/files/resumo16.pdf>>. Acesso em: out. de 2014.

CORDEIRO, Filomena M. S. *Games-contexto cultural e currículo juvenil*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 2006. Disponível em: <<http://www.bdae.Org.br/dspace/bitstream/123456789/2234/1/tese.pdf>>. Acesso em: 20 out. de 2014.

DAYRELL, Juares; CARRANO, Paulo Cesar R. *Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de outro mundo*. 2003. Disponível em: <http://www.cmjbh.com.br/arq_Artigos/JOVENS%20BRASIL%20MEXICO.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2013.

FICHTNER, B.; FOERSTE E.; LIMA M.; SCHÜTZ-FOERSTE, G. M. (Orgs.) *Cultura, dialética e hegemonia: pesquisas em educação*. Vitória, ES: Edufes, 2012.

FOERSTE, A., CARVALHO, L. Q., MOREIRA, R. C.; CALIARI, R. (Orgs.) *Cartas de professores do campo*. Vitória, ES: Edufes, 2012. (Coleção Educação do Campo).

FOERSTE, Erineu. Pedagogia da Terra: um estudo sobre a formação superior de professores do MST. *Anped*. GT Formação de Professores, n. 8, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.Org.br/reunioes/27/gt08/t084.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2013.

FREITAS, Maria Virginia (Org.). *Juventude e adolescência no Brasil*: referências conceituais. ONG Ação Educativa, 2005. Disponível em: <<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05623.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2014.

LEVY, Pierre. *A inteligência coletiva*: por uma antropologia do ciberespaço. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 2008.

MARTIN-BARBERO, J. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, Dênis (Org.). *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. Desafios culturais da comunicação à educação. *Comunicação e Educação*. São Paulo, n. 18, p. 51-61, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.Org/index.php/comeduc/article/view/4108/386>>. Acesso em: 7 out. 2014.

MARTIN-BARBERO, Jesus. *Dos meios às mediações*: comunicação, cultura e hegemonia. Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

MERLER, A.; FOERSTE, A.; PAIXÃO, L. M. B. M.; CALIARI, R. (Orgs.) *Diálogos interculturais em terras capixabas*. Vitória, ES: Edufes, 2012. (Coleção Educação do Campo).

MERLER, Alberto; FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit. Educação do campo e culturas: uma discussão sobre pedagogias alternativas. *Revista Visioni Latino Americane è la rivista del Centro Studi per l'America Latina*, Sassari, Itália, n. 8, p. 30-41, 2013. Disponível em: <https://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/8317/1/Merler_Foerste_Schutz_VisioniLA_8_2013.pdf>. Acesso em: 7 set. 2014.

NOSELLA, Paolo. *Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil*. Vitória, ES: Edufes, 2012. 288 p. (Coleção Educação do Campo).

PAIS, José. *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Lisboa, PT: Âmbar, 2005.

POLETO OLIVEIRA, Maria Madalena. *Novas tecnologias e educação do campo: os discursos verbos-visuais e mediações do blog Jovem Ceier – Ser jovem, ser agricultor sustentável em ação*, do Centro Estadual Integrado de Educação Rural (Ceier) de Vila Pavão, ES. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

SPINOSA, Patricia. *Cibercultura e educação escolar: um estudo de blogs e tecnologias do eu*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, SP, 2005. Disponível em: <<http://www.bdae.Org.br/dspace/handle/123456789/2220>> Acesso em: 7 out. 2014.

SPOSITO, Marília Pontes. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social* – Revista de Sociologia, v. 5, n. 1-2, p. 161-178, 1994.

STROPASOLAS, Valmir Luiz. *Juventude rural: uma categoria em construção*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 12., 2005. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/BeneditoGomesRodrigues/juventude-rural-uma-categoria-social-em-constru.o>> Acesso em: 3 out. 2014.

THOMAZ, Suely Barbosa; BITTENCOURT, Cristiane. *Jogos eletrônicos: deuses e demônios na formação do homem*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<http://www.bdae.Org.br/dspace/handle/123456789/2212>>. Acesso em: 3 out. 2014.

WEISHEIMER, Nilson. *Jovens agricultores: gênero, trabalho e projetos profissionais*. ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 29., p. 25-29 out. 2005. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/jovens_agricultores_-_Nilton_W_AnpoCs.pdf>. Acesso em: 3 out. 2014.

Capítulo XIV

MODOS DE SUBJETIVAÇÃO E REDES SOCIAIS DIGITAIS: DIALOGANDO COM JOVENS ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA, CE

Luciana Lobo Miranda
José Alves de Souza Filho
Lílian Lima Queiroz
Vitória Maria Moreira Viana
Deborah Osório de Castro Coelho

Pesquisador: O que que é pra vocês “mídia”?
O que vem na cabeça?
Antônio: O universo!¹

As sociedades ocidentais, depois segunda metade do século 20, têm engendrado diversas mutações em termos culturais e subjetivos, a exemplo do advento das novas tecnologias, da virtualização do espaço, da midiaticização da sociedade (MORAES, 2006), levando o capitalismo para um novo momento, chamado pós-industrial (JAMESON, 1993) ou líquido (BAUMAN, 2001), ancorado menos na produção de produtos e mais na produção e no consumo de signos.

¹ Adotamos nomes fictícios para os alunos participantes da pesquisa. A fala é transcrita sem correção gramatical.

Na relação entre a centralidade da mídia no cotidiano das populações dos centros urbanos, destaca-se o seu consumo pelo público mais novo, isto é, crianças e jovens. Estes parecem ter a relação com o mundo interpelada pela mídia e pelas novas tecnologias (CAMPOS 2010; SIBILIA, 2012). Em nosso cotidiano, não é difícil encontrar adultos entre a perplexidade, o orgulho e o temor, observando a agilidade e o despreendimento que os mais novos estabelecem com computadores, *tablets* e *smartphones*, numa espécie de fusão corpo-máquina. Segundo Campos (2010), os sujeitos contemporâneos estabelecem suas interações e comunicações com seus semelhantes mediante imagens e discursos, o que é potencializado pelo uso da mídia. Com isso, acreditamos que as tecnologias midiáticas digitais têm desempenhado um importante papel na construção dos modos de subjetivação da juventude contemporânea. Expressões como *nativos digitais*, *Geração Y*, *Geração Z* tentam dar conta dos modos de socialização e de subjetivação de toda uma geração que nasceu conectada à internet (SIBILIA, 2012).

Segundo Lustyik (2009, p. 356), “a globalização das tecnologias e serviços das mídias é um forte fator-chave na influência sobre as vidas, atitudes e perspectivas dos jovens por todo o mundo”. E no Brasil não seria diferente. De acordo com as pesquisas da ComScore, no final de 2011, o Brasil ocupava o sétimo lugar no *ranking* de países que mais possuíam internautas (COMSCORE *apud* FREITAS; CARVALHO, 2012). Em fevereiro de 2013, passou a ocupar a quinta colocação. Apesar de, em 2014, a posição ter permanecido, houve um aumento de 11% no número de internautas, sendo que 65% destes possuem menos de 35 anos. A pesquisa também revelou que os sujeitos entre 15 a 34 anos de idade (58,5%) passam mais tempo na internet, enquanto que na Europa a porcentagem é de 43,7 na mesma faixa etária, e a média mundial é de 52,3%. Portanto, percebe-se que os jovens brasileiros estão passando mais tempo *on-line* do que os jovens de outras localidades do mundo (COMSCORE, 2014).

Toda essa confluência de fatores impulsiona nossos questionamentos a respeito da relação entre as mídias digitais e os modos de subjetivação dos jovens. Lévy (1999) discute que os efeitos dessas tecnologias estão muito além de um manuseio técnico determinado por fins e funções

totalmente preestabelecidos. As tecnologias hoje não são definidas como determinantes, numa relação de causa e efeito na vida do sujeito. Distintas disso, elas possuem efeitos condicionantes que possibilitam formas específicas de existência, as quais não poderiam ser pensadas sem elas.² Outra característica é que esses condicionantes se configuram numa rede complexa e relativamente indeterminada de produções sociais e culturais permeadas por inibições e legitimações, em que as próprias tecnologias são produzidas. Assim, trabalhar na relação entre as mídias digitais e os modos de subjetivação significa inseri-las na rede de condicionantes que ajudam a constituir os modos de subjetivação na contemporaneidade, sobretudo das novas gerações.

Entre os mais diversos usos propiciados pela comunicação *on-line* via internet, têm ganhado cada vez mais destaque as chamadas redes sociais digitais. Essa denominação é utilizada por vários autores, como Torres (2008), Santaella e Lemos (2010) e Munhoz (2010), para se referir às redes sociais mediadas por tecnologias digitais, como computadores, *smarthphones* e *tablets*, sendo referenciadas também como redes sociais virtuais (MACHADO; TIJIBOY, 2005).

Segundo Aguiar (2007), o conceito de “redes sociais” remete a inter-relações e trocas interculturais não hierarquizadas que, muitas vezes, utilizam diversas metáforas, como “malha”, “teia” e “rizoma”. As relações estabelecidas nas redes sociais podem ocorrer em defesa de causa própria, do outro ou de alguma organização. Podem ainda se organizar de forma espontânea, a partir das necessidades e identificações (redes sociais familiares e redes sociais de amizade, por exemplo) ou de forma intencional, a partir da articulação de pessoas em torno de ideias em comum. Recuero (2009) esclarece que uma rede social é “uma metáfora para observar os padrões de conexão de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os diversos atores” (p. 24). Ambos concordam que essas redes podem ou não ser mediadas pela internet.

2 A título de exemplo, Lévy (1999) relembra que a invenção da prensa de Gutemberg não determinou a Reforma, nem a expansão das ciências na Europa e tampouco o crescimento do Iluminismo no século 18, mas condicionou-as.

A denominação “redes sociais na internet” abrange tanto as comunidades virtuais e os *sites* de redes sociais, como “inúmeras experiências de redes sociais constituídas nas práticas cotidianas e nas lutas sociopolíticas do ‘mundo real’, que utilizam a internet como um ambiente de interação e/ou um espaço público complementar” (AGUIAR, 2007, p. 1). Assim, as redes sociais na internet ou digitais podem ser utilizadas tanto para o surgimento e o fortalecimento de novas relações sociais, quanto para complementar as interações nas relações já existentes.

Seja na forma de sociabilidade virtual exclusiva ou complementar à sociabilidade *off-line*, é preponderante a comunicação através de rede de compartilhamento, tais como Whatsapp, Instagram e Facebook.³ Estas possibilitam uma comunicação em tempo real e favorecem a interação com pessoas de diferentes contextos, para conversas sobre assuntos de interesse comum, muitas vezes, mediante uma linguagem lúdica e informal, protegidos de possíveis constrangimentos frente à presença real do outro. Na rede, os jovens também têm a oportunidade de produzir conteúdos e publicar suas criações. Ferramentas como blogs e redes sociais digitais propiciam que os jovens registrem e compartilhem com seus pares reflexões, vivências e pensamentos de seu cotidiano, que refletem a construção de suas identidades (STERN; WILLIS, 2009). Corroboramos Lemos e Cunha (2003), para quem a nova dinâmica técnico-social constitui um fenômeno fundamental para as atuais transformações nas formas de relação social, entretenimento, trabalho e educação, atuando, portanto, nos modos de subjetivação contemporânea, sobretudo os das novas gerações.

3 “*WhatsApp Messenger* é um aplicativo de mensagens multiplataforma que permite trocar mensagens pelo celular sem pagar por SMS” (Disponível em: <<http://www.whatsapp.com/>>. Acesso em: 4 nov. 2014). Instagram é um aplicativo de compartilhamento de foto e vídeo criado em 2010. Facebook é uma rede social criada nos EUA em 2004, que “dá às pessoas o poder de compartilhar informações e fazer do mundo um lugar mais aberto e conectado.” (<https://www.facebook.com/FacebookBrasil/info?ref=page_internal>. Acesso em: 4 nov. 2014). Em 2012, o Facebook anunciou a compra do Instagram por um bilhão e, em fevereiro de 2014, anunciou a compra do Whatsapp por 16 bilhões de dólares (Disponível em: <<http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2014/02/facebook-compra-o-aplicativo-whatsapp-por-us-16-bilhoes.html>>. Acesso em: 4 nov. 2014)

Para analisarmos a relação entre as redes sociais digitais e os modos de subjetivação, faremos uma breve discussão acerca destes últimos, baseados no pensamento pós-estruturalista, que concebe a subjetividade como efeito de um entrecruzamento de instâncias sociais, culturais, políticas e institucionais que compõem a sociedade (MIRANDA, 2005). Representados pelo pensamento de Foucault, Deleuze e Guattari, ressaltamos, assim, a materialidade da subjetividade como construção histórica, em detrimento de uma concepção abstrata e apriorística de entidade universal do sujeito (GUATTARI; ROLNIK, 2007; FOUCAULT, 1995). Rompe-se com a ideia de subjetividade constituída a partir da interioridade do sujeito, prevalecendo uma visão *transversalista*, em que a caracterização do que é interno e externo ao sujeito perde sentido. No âmbito do conhecimento, a oposição tradicional entre sujeito e objeto sucumbe, e a delimitação que definiria as esferas próprias a tais entidades é inexistente, fazendo mais sentido falar em modos de subjetivação (DELEUZE, 1988).

Se tradicionalmente família, religião e escola configuravam-se como instituições preponderantes nos modos de subjetivação, atualmente, a mídia ajuda a compor essa rede de atravessamentos (MIRANDA, 2005; MIRANDA; SAMPAIO; REGIS, 2009). A mídia realiza importantes operações nos modos de subjetivação na contemporaneidade ao veicular informações que ajudam a constituir modos de ser e estar na sociedade, funcionando como um “dispositivo pedagógico” (FISCHER, 2002). Como as formas de ser, pensar e sentir a si mesmo e ao mundo se encontram atravessadas por esses meios de compartilhamento digital? Como os jovens são subjetivados pelas novas formas de comunicação engendradas pelas redes sociais digitais? Que relações estabelecem consigo e com o outro? Como se posicionam diante da possibilidade de conexão *full-time*? Tendo como base uma pesquisa-intervenção realizada em duas escolas públicas da cidade de Fortaleza-CE, o presente trabalho procura problematizar os modos de subjetivação de jovens nas chamadas redes sociais digitais.

Pesquisar, construir, intervir

A pesquisa *Juventudes e mídia: um estudo sobre consumo, apropriação e produção de mídia por jovens estudantes de escola pública de Fortaleza*,⁴ da qual a presente análise faz parte, é um desdobramento da pesquisa de base quantitativa *Adolescência e juventude brasileira: situações de risco e redes de proteção na cidade de Fortaleza*.⁵

Na discussão dos resultados quantitativos, foi possível observar a forte relação dos jovens com a mídia, como importante forma de lazer e de sociabilidade (MIRANDA *et al.*, 2013). No entanto, se a base quantitativa dos dados garante o tom abrangente de uma pesquisa, por outro, serve, sobretudo, para levantar novas questões a serem investigadas (ABRAMO; BRANCO, 2008). Assim, para analisar a relação entre a mídia e os modos de subjetivação dos jovens, era necessário um aprofundamento qualitativo, em que pudéssemos não só ouvir os jovens, mas produzir os dados da pesquisa com eles.

A fim de facilitar esse novo momento, mediante uma pesquisa-intervenção com as escolas participantes da aplicação do questionário, foi necessário utilizarmos critérios para a escolha de duas escolas: participação no fórum realizado na Universidade Federal do Ceará (UFC);⁶ alto índice de consumo e produção de mídia; interesse em participar do projeto. Entre as 43 escolas, duas foram selecionadas: uma escola profissionalizante (EEEP) e outra de ensino fundamental e médio (EEFM),⁷ ambas situadas na periferia de Fortaleza.

4 Pesquisa financiada pelo CNPq e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com o protocolo nº 200.729.

5 A pesquisa inicial realizada de 2009 a 2011 teve como objetivo traçar o perfil dos jovens estudantes de escola pública de Fortaleza e contou com a participação de 43 escolas, nas quais foram aplicados questionários a 1.140 estudantes entre 14 e 24 anos de idade, com variados temas, tais como: educação, sexualidade, lazer, violência e drogas, entre outros (COLAÇO; CORDEIRO, 2013).

6 Ao final de 2011, os pesquisadores envolvidos realizaram o fórum “Conhecer para Proteger”, no qual representantes das 43 escolas, das Secretarias Municipal e Estadual de Educação, além de movimentos sociais foram convidados a discutir os resultados da pesquisa. Na ocasião, foi distribuída uma cartilha homônima.

7 A EEEP atende a cerca de 160 estudantes do ensino médio e funciona em período integral com profissionalização em Administração, Informática, Secretariado e Contabilidade. A EEFM possui 1.376 estudantes, sendo 696 matriculados no ensino médio. O funcionamento da escola ocorre

Nossas ações pautaram-se na perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-intervenção, relacionada à Análise Institucional Francesa (AGUIAR; ROCHA, 2007), que compreende que os dados não são apenas coletados, mas construídos no momento da pesquisa, operando na micropolítica do cotidiano. Buscamos, assim, analisadores, isto é, acontecimentos, práticas ou dispositivos que funcionam como “catalisadores de sentido” (AGUIAR; ROCHA, 2007, p. 656) da relação que aqueles jovens estudantes estabelecem com a mídia.

Gostaríamos de destacar a restituição como um importante dispositivo da presente pesquisa, que consiste na análise coletiva da situação presente, em que os dados até então levantados são ressignificados pelos sujeitos que constituem a pesquisa, em função das diversas implicações de cada um *com e na* situação (LOURAU, 1993, p. 64 *apud* AGUIAR; ROCHA, 2007, p. 658). A restituição é diferente da devolutiva, pois não pretende simplesmente informar os dados coletados, mas analisá-los em conjunto e, dessa forma, reconstruí-los (AGUIAR; ROCHA, 2007; PAULON, 2005; SANTOS; BARONE, 2006). Propusemos, então, para iniciar a pesquisa-intervenção, um primeiro momento de restituição dos dados quantitativos, comparando-os com os específicos de ambas as escolas. Com a presença de mais de cem alunos em cada encontro, analisamos coletivamente quais os desdobramentos desses dados no momento presente.

Ao discutirmos com os alunos os dados levantados através dos questionários da pesquisa quantitativa, constatamos que, em menos de dois anos, a relação dos jovens com a mídia havia se modificado. Um dos aspectos que buscamos abordar foi o acesso/consumo e a produção/apropriação de mídia pelos jovens. Na pesquisa quantitativa, verificou-se que as três atividades mais procuradas eram assistir TV (86,7%), escutar ou tocar música (76,1%) e navegar na internet (63,6%) (MIRANDA *et al.*, 2013). Se, entre os anos de 2009 e 2011, os jovens apontavam a televisão como a mídia mais presente em seu cotidiano, na restituição,

nos três turnos: pela manhã, ensino fundamental com 11 turmas; à tarde, ensino médio, com nove turmas; e, à noite, seis turmas de educação de jovens e adultos (EJA) e mais quatro turmas de ensino médio regular. Em ambas, trabalhamos com alunos do ensino médio.

apontaram a internet como predominante, em detrimento da TV. Entre os usos, destacava-se o acesso ao Facebook.⁸

Depois da restituição, foram realizadas observações semanais em diversos espaços escolares, tais como recreio e sala de informática, conversas informais com gestores, professores e alunos, durante aproximadamente um ano em cada escola. Diante da onipresença das redes sociais digitais no cotidiano dos jovens, sobretudo o Facebook, também fizemos uso desse dispositivo para comunicação *on-line* com os sujeitos da pesquisa. Em cada escola, criamos um grupo na rede social citada, como instrumento facilitador de contato, através do qual, foi possível compartilhar fotos, vídeos e recados. O processo da pesquisa deu-se tanto nos encontros presenciais nas escolas como em nossas trocas via redes sociais digitais.

Além disso, propusemos a realização de oficina de vídeo com aproximadamente 20 horas, que contou com a participação de 30 alunos do ensino médio no total e de uma professora do laboratório de informática da EEFM. A oficina de vídeo foi um espaço privilegiado para problematizar a relação dos jovens com a mídia. Nesse espaço, vídeos de distintos gêneros (publicidade, jornalismo, ficção, entre outros), que tematizavam o uso da televisão, do computador, de *tablets* e celular, foram exibidos, com o objetivo de deflagrar o debate. Os jovens também aprenderam sobre linguagem técnica audiovisual, fotografia e sonorização e, por fim, criaram e produziram vídeos em torno da incidência da mídia nos modos de subjetivação juvenis. O vídeo atuou como um dispositivo de pesquisa (MIRANDA, 2014).

Na discussão dos dados, destacamos a presença do tema das redes sociais digitais nos vídeos realizados. Na escola profissionalizante (EEEP), 21 estudantes criaram quatro vídeos. As produções envolviam a temática da relação do usuário com a mídia, ressaltando a hiperconexão no cotidiano e as relações sociais: mensagens de equilíbrio sobre o uso correto; opiniões sobre constrangimentos cotidianos nas redes sociais; evolução das tecnologias nas décadas de 1980, 1990 e nos anos 2000 e o fascínio da juventude pela

8 Pesquisadora pergunta “Hoje em dia vocês acham que seria assim ainda? Televisão primeiro, depois música e depois, internet?”. Aluno responde negativamente e justifica afirmando que “Até no colégio, o pessoal tá na internet” (EEFM). Essa situação se repetiu em todas as restituições.

interatividade; por fim, o abandono de antigas brincadeiras pelas tecnologias. Na escola de ensino fundamental e médio (EEFM), 10 participantes produziram cinco pequenas narrativas, todas envolvendo o uso do celular. O tipo de celular *smartphone* foi retratado com destaque, por possibilitarem o acesso à internet a qualquer momento. A importância que os jovens dão a esse acesso foi trazida nos vídeos, onde eram mostrados alunos conectados e, de uma forma sutil, o quanto esse constante acesso pode modificar as relações face a face. A publicação de acontecimentos cotidianos na rede também foi algo mencionado pelos alunos, bem como a vulnerabilidade deles diante dos assaltos a celulares. Na história “O Facebook vicia mais”, os alunos tecem uma comparação entre vício na internet e o vício em drogas ilícitas, afirmando que o primeiro vicia mais que o segundo.

Assim, os dados aqui debatidos dizem respeito ao encontro pesquisadores-escola-jovens-vídeo e são discutidos com base nesses vários encontros.⁹ No decorrer da pesquisa, o borramento de fronteiras entre o público e o privado e as possíveis estratégias de enfrentamento, bem como as novas formas de sociabilidade e a hiperconexão, se configuraram como analisadores dos modos de subjetivação dos jovens estudantes, engendrados pelo uso das redes sociais digitais.

Público x privado: borramento de fronteiras

O quanto as pessoas expõem sua vida pessoal na rede social e acabam depois pedindo privacidade. É tipo, elas abrem a porta e depois pedem pra ninguém ver nada.

(Ana Paula, EEEP)

A distinção *público x privado* é um constructo moderno. Tal dicotomia não fazia sentido na Idade Média, pois a sociedade era organizada através do

9 A inserção da escola foi acompanhada de um diário de bordo. A oficina de vídeo e a restituição foram filmadas tanto pela equipe de pesquisadores, quanto pelos próprios jovens. As filmagens desses encontros foram analisadas. A materialidade da presente análise compõe tanto o diário de bordo, quanto a transcrição de alguns encontros, além dos próprios vídeos realizados pelos jovens.

feudalismo, onde os papéis sociais eram definidos, hereditários, hierarquizados e sem mobilidade. Como as práticas culturais tinham o foco na coletividade, não havia a noção do privado. Nem mesmo orações ou leitura eram feitas no privado, tampouco a ideia de segredo. É com a ascensão da sociedade de mercado que tudo começa a mudar. A sobrevivência passa a ser vista como dependente somente do sujeito e de seu desempenho, sobrepondo-se o individualismo em detrimento da coletividade. A responsabilização do sujeito por suas escolhas e, conseqüentemente, seu sucesso ou fracasso trará uma preocupação maior com a opinião de terceiros. Aparecem as regras sociais, a etiqueta, ou seja, a máscara social, pois se tentará alcançar um perfil agradável ao mercado. Emerge, assim, a noção de que existe algo do indivíduo que fica privado, algo que ele não mostra, e algo público, entre o que é e o que é mostrado socialmente (TOURINHO, 2009; FIGUEIREDO; SANTI, 2010).

Os conteúdos comumente privados ou públicos vão ser circunscritos no tempo e no espaço, a fim de responder às demandas socialmente construídas pelos indivíduos. Na contemporaneidade, as redes sociais digitais parecem inaugurar um novo tempo, que traz a possibilidade de compartilhar pensamentos e opiniões em fração de segundos. Diferentemente da modernidade, na qual os sujeitos eram orientados por uma interioridade que reflete e constrói a imagem que se quer ter, vivenciamos a emergência de novos modos de ser e estar no mundo, como blogs diários, tutoriais, *selfies*.¹⁰ Nesse contexto, podemos afirmar que as redes sociais digitais, somadas aos velozes e portáteis instrumentos de comunicação (*laptops, smartphones, tablets*), influenciam no borramento dos limites entre a esfera pública e a esfera privada (BRUNO, 2013), uma vez que, estando sempre ao alcance

10 “O blog é uma página web atualizada frequentemente e composta por pequenos parágrafos apresentados de forma cronológica. [...] O conteúdo e tema dos blogs abrangem uma infinidade de assuntos que vão desde diários, piadas, *links*, notícias, poesia, ideias, fotografias, enfim, tudo que a imaginação do autor permitir” (Disponível em: <<http://blogger.globo.com/br/about.jsp>>. Acesso em: 4 out. 2014). *Selfie* é uma palavra em inglês, um neologismo com origem no termo *self-portrait*, que significa “autorretrato”, e trata-se de uma foto tirada principalmente com a câmera do celular e compartilhada na internet (Disponível em: <<http://www.significados.com.br/selfie/>>. Acesso em: 4 nov. 2014).

dos jovens, facilitam o compartilhamento imediato de informações do dia a dia a todo instante.

A partir da forte presença das novas tecnologias na contemporaneidade, os sujeitos são impelidos a enunciar sua intimidade ou “interioridade” por atitudes performáticas de exposição e espetacularização do eu (SIBILIA, 2008). Em vários momentos da pesquisa, foi possível perceber a ambivalência da opinião dos jovens no que diz respeito à espetacularização da intimidade, pois, ao mesmo tempo que eles se expõem, às vezes, se arrependem e também criticam os demais: “Eu passei a noite todinha no Facebook só vendo besteira, postando besteira” (Tânia EEEP); e como diz outra jovem: “Basta meia hora vendo aquelas besteiras, e você se acostuma” (Maria EEEP), ou seja, os próprios jovens afirmam postar coisas que só importam a eles, as chamadas “besteiras”, nas redes sociais: “As pessoas reclamam das besteiras que postam no Facebook, e elas postam as mesmas besteiras” (George, EEEP).

Nessa cultura do espetáculo do eu, “nossa época convoca as personalidades a se exibir em telas cada vez mais onipresentes e interconectadas” (SIBILIA, 2012, p. 48). Os jovens se apropriam da rede social digital como uma espécie de diário, onde são relatadas as suas vivências e sentimentos. “A pessoa pisca três vezes e já posta: ‘pisquei três vezes’, como se isso fosse o máximo” (João, EEFM). Em um dos vídeos, *Este é do ladrão*, criado pelos jovens do EEFM, uma jovem, antes de ser assaltada, compartilha no Facebook: “Vou ser assaltada agora”. Em seguida, seu celular é furtado, mas ela retira outro aparelho da bolsa para continuar a conversa na rede.

Dentro desse contexto, percebe-se a tendência a publicar atitudes e pensamentos que anteriormente eram restritos ao íntimo de cada um. “Você se sente muito mais segura de expressar suas opiniões. Aquilo é como se fosse uma barreira para proteger de todos os medos que você tem” (Márcio EEEP). Segundo Bruno (2013), o sujeito contemporâneo, na enunciação do privado, vive uma contínua exposição da sua intimidade no cotidiano, uma *extimidade*,¹¹ na qual a interioridade se volta para fora. Isso vai ao encontro

11 Bruno (2013, p. 68) toma de empréstimo o termo laciano que “designa por ‘extimidade’ o desejo de o indivíduo comunicar ou expor o seu íntimo ao outro”.

das formas contemporâneas de ver e ser visto, possibilitadas pelas redes sociais digitais, em que muitos sujeitos estão constantemente visualizando e sendo visualizados, o que provoca especial preocupação com a imagem que querem aparentar através de suas postagens, fotografias e discursos.

Sociabilidade: encontros e desencontros

A gente tem uma janela pro mundo.
(Míriam, EEEP)

A comunicação que atualmente ocorre mediada pela internet tem influências históricas que não se restringem ao desenvolvimento do meio digital. A aprendizagem da escrita já começa a mudar a realidade vivenciada pelos humanos, a partir do momento que possibilita a comunicação sem que haja necessidade de um encontro (CALVÃO, 2012). Com seu aperfeiçoamento, os meios de comunicação e a divulgação de notícias foram se tornando cada vez mais independentes das limitações geográficas, devido à possibilidade de impressão e à criação de instrumentos como telefone, rádio, televisão e, posteriormente, computador. Assim, o desenvolvimento tecnológico, a partir da Revolução Industrial, modificou a comunicação e proporcionou um borramento entre as fronteiras de tempo e espaço (LEMOS; CUNHA, 2003; CALVÃO, 2012). Essas alterações correspondem, de um lado, a uma aceleração do tempo e, por outro, a uma contração do espaço, tornando possível a comunicação entre pessoas distantes em um curto período de tempo, sobretudo no período pós-modernista (NICOLACI-DA-COSTA, 2005).

Os jovens participantes da pesquisa compõem uma geração de “nativos digitais” (SIBILIA, 2012), portanto eles têm familiaridade com a internet e, mais do que nunca, têm feito dela uma ferramenta para se adequar a uma característica predominante no modo de vida que se confere na sociedade contemporânea: o imediatismo. Sendo assim, sair da internet, daquilo que lhes é familiar, e buscar outras formas de socialização, segundo eles, causa insegurança:

Não é medo. É um receio de coisa nova. Tudo que é novo dá um pouco de medo. Então, quando a internet chegou, eu acredito que muita gente teve medo. Medo de conhecer a internet, de saber como ela funciona. E hoje, como a gente já conhece a internet, a gente já nasce com a internet praticamente. Pra gente sair dela e começar a socializar dá um pouco de medo, porque, como é novo, você não sabe como que é. Aí tem até o caso agora do estágio; como é uma coisa nova, a gente tá pisando em ovos, tá indo bem devagar pra conhecer muito bem. Pra saber como é que funciona. Até chegar lá e conseguir fazer (Diogo, EEEP).

Se, por um lado, os jovens reconhecem que muitas vezes preferem estabelecer contato através das redes sociais digitais, seja pela comodidade ou pela facilidade de falar com alguém distante, por outro, afirmam que o exagero na utilização dessas redes sociais podem (des)socializar, visto que deixam de estar presentes e atuantes nas redes sociais sem a mediação da mídia, para estarem imerso no mundo digital, como no caso do amigo de Jorge: “Ele se isola. A gente fica ao lado dele. Tá eu, meu amigo. Tem 4 pessoas. Quatro pessoas pra tentar tirar ele da frente do computador, pra ele sair e fazer alguma coisa” (Jorge, EEFM).

Segundo os alunos, um dos fatores que contribuem para essa predominância das redes sociais digitais em seu cotidiano é a insuficiência de segurança pública, nas palavras de um deles: “Agora a internet ajuda muito. Porque hoje a gente é mais preso. Antigamente o pessoal ficava uma hora da manhã conversando. Hoje em dia, se você ficar na calçada, é pedir pra morrer, literalmente” (Cícero, EEEP). Diante desse quadro, a internet interfere nas relações sociais de uma forma controversa, podendo tanto (des)socializar, quanto funcionar como um meio para que essas relações não se desfaçam, por possibilitar que os jovens continuem realizando seus contatos sociais mesmo sem saírem constantemente de suas residências.

Outro ponto destacado pelos jovens como atrativo das redes sociais digitais é a espontaneidade que a internet possibilita. É perceptível em seus discursos o quanto se sentem mais à vontade para emitir opiniões quando estão inseridos em uma rede social digital, fazendo com que eles se expressem mais do que nas relações face a face: “Cara a cara é muito mais complicado

de se falar do que você está ali atrás. Você se sente muito mais seguro de expressar suas opiniões” (Thiago, EEEP). Dessa forma, a internet também passa a ser utilizada tanto como “um atalho para os tímidos” (Cícero, EEEP), quanto como “um recurso dos covardes” (Wagner, EEEP). O primeiro caso refere-se aos jovens que, por serem mais introvertidos, não se sentem à vontade para falar pessoalmente com outras pessoas e usam a internet para estreitar seus laços sociais; já o segundo refere-se àqueles que a utilizam para fazer comentários negativos que não seriam feitos em um momento face a face, como se a internet lhes servisse como uma máscara de proteção:

Eu acho que é mais a questão, tipo de você ter aquela sensação de máscara, entendeu? Já que ninguém tá te vendo, que não é você falando com uma pessoa tal. Aí você tem a sensação de que não é você, que as pessoas não te veem [...] aí você posta essas coisas e acaba esquecendo que tem seu nome lá, que tem sua foto (Wagner, EEEP).

No que concerne ao estabelecimento de amizades, virtuais ou não, os jovens afirmam que consideram como verdadeiros amigos aqueles com quem conseguem estar perto, que podem olhar no olho, escutar a voz e com quem possuem um convívio pessoalmente. Mas reconhecem que as pessoas inseguras e céticas, no que diz respeito às reais intenções dos outros para com elas, geralmente, optam por estabelecer amizades virtuais, pois segundo eles, nesse tipo de amizade não se cria um vínculo de fato, o que vai ao encontro das expectativas dessas pessoas.

Em resumo, os alunos descrevem a internet como um espaço que facilita a expressão de sentimentos e opiniões que não a fariam face a face, que pode criar e fortalecer amizades e que possibilita a comunicação com seus colegas e familiares, estejam eles morando longe ou perto, mesmo nos alertando para o perigo de esvaziamento das relações reais em detrimento de uma comunicação digital. A rede também é uma alternativa de lazer em um contexto de violência urbana. O borramento de fronteiras entre o público e o privado e a sociabilidade mediada pela rede digital confluem para o terceiro analisador da presente pesquisa: a conexão *full-time*.

Subjetividades hiperconectadas¹²

Beatriz: Todo mundo vive no Face.

Thiago: É o nosso mundo (EEEP).

Diante dessa relação dos sujeitos contemporâneos com a tecnologia, Lévy (1999) cunha o termo *cibercultura*. De acordo com Lemos e Cunha (2003, p. 11), esse conceito é designado para referir-se à “forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática, na década de 70”.

Os jovens passam, então, a desenvolver relações e comportamentos que estão extremamente atravessados por uma subjetividade virtual, na qual eles têm a necessidade de estar sempre conectados. Os estudantes de ambas as escolas confirmam isso, quando relatam que ficam *on-line* 24 horas por dia,¹³ independentemente do local em que estejam, principalmente depois da evolução dos celulares convencionais para os *smartphones*, que possibilitam que a internet esteja ao alcance das mãos, sendo um meio que garante a hiperconexão: “Hoje é, assim, mais fácil, assim, pelo caso de ter celular, né? Aí todo mundo acessa a internet a maioria das vezes do celular” (João, EEFM).

Em contraposição à forma como alguns dos jovens se colocaram perante o uso da internet, foi possível perceber, também, que alguns parecem demonstrar um desconforto em relação a essa hiperconectividade:

Porque a tecnologia de antigamente era uma tecnologia, mas não era tão ameaçadora, enquanto é hoje em dia. Hoje em dia, ela tá devorando com tudo, a tecnologia está em todo canto, em toda casa, em todos os lugares. E sei lá, ela tá sufocando a nossa vida social (Beatriz, EEEP).

12 Esse analisador também se encontra abordado no artigo “Juventude e mídia: discutindo, criando e pesquisando” (MIRANDA; CYSNE; SOUZA FILHO, no prelo).

13 O pesquisador pergunta se hoje o acesso é mais frequente. Os alunos falam os mesmo tempo: “todos os dias”, “toda hora”. Pesquisadora: “Não tinha a opção ‘o dia inteiro’, hoje em dia teria que botar o dia inteiro, né?!”. Aluna responde: “24 horas” (Restituição, EEFM).

E reconhecem que, em alguns casos, a imersão no meio digital ocorreu quase de forma obrigatória, para que não ficassem à margem dos relacionamentos sociais:

Eu não tinha Facebook. [...] Todo mundo na sala tinha Facebook e aí “por que tu não tem Facebook?” E eu preferia não ter. Aí, por alguns trabalhos e pra manter contato, eu acabei fazendo. Aí quando o povo descobriu que eu tinha Facebook, no outro dia foi o comentário (Ana Paula, EEEP).

No grupo tornaram-se frequentes as críticas à falta de interação face a face, e à preponderância dos meios digitais em relação ao contato e à interação *off-line*. Nesse contexto, novas subjetividades “emergem e se desenvolvem respondendo às exigências da contemporaneidade, ao mesmo tempo que contribuem para gerar e reforçar tais características” (SIBILIA, 2012, p. 47).

A hiperconexão, portanto, parece permear o cotidiano dos jovens estudantes. Manifestações como ciberdiários, *webcams* e redes sociais digitais, a exemplo do Facebook, transformam o ciberespaço em um meio de socialização da cultura contemporânea, no qual pessoas comuns se expressam sob diferentes formas: ficcional, imagética ou confessional (LEMOS, 2013; SIBILIA, 2008). Assim, tanto a relação público e privado como a sociabilidade encontram-se atravessadas pela fusão das tecnologias comunicacionais com corpos e subjetividades juvenis (SIBILIA 2012). Como os alunos demonstraram em seus vídeos criados em casa, na escola, na rua e até na parada de ônibus, suas existências estão conectadas: “Eu postei um dia [em sala] assim: ‘quem tá aqui na escola e tá *on-line*?’ Rapaz, deu 27 curtidas, só da minha sala” (João, EEFM).

Algumas considerações

Possibilidade de dizer o que se pensa sem constrangimentos. Arrependimento. Necessidade de compartilhar cada minuto da vida. Crítica ao excesso de exibição de si. Possibilidade de tanto fazer novos amigos quanto estar

em contato com pessoas queridas distantes. Esvaziamento das relações face a face. Possibilidade de estar na rua com os colegas e na rede ao mesmo tempo. Medo da rua. Insegurança na rede.

Ao dialogar com os jovens sobre os diversos usos e vínculos mediados pela internet, sobretudo pelas redes sociais digitais, diferentes posicionamentos foram confrontados sem necessariamente se chegar a um consenso. Ambivalências. Controvérsias. No entanto parece haver uma convergência: na contemporaneidade, os modos de subjetivação encontram-se engendrados nos múltiplos encontros e desencontros a que as redes sociais digitais nos convocam:

Mário: Imagina, a gente aqui sem as mídias sociais.

Ilana: Tu é doido cara! Eu ia morrer sem o meu celular.

Mário: Tu sem o seu Facebook! O que é que tu faria?

Ilana: Eu nada! Eu não tinha vida social!

Roberta: Eu ia me cortar [fazendo gestos como quem corta os pulsos].

[Amigos conversam numa cena ficcional do vídeo *Viaje nas idéias*, feito pelos alunos do EEEP]

Referências

ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Perseu Abramo, 2008.

AGUIAR, S. *Redes sociais na internet: desafios à pesquisa*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 30., 29 ago.-2 set., 2007, Santos, SP. Disponível em: <http://www.sitedaescola.com/downloads/porta_aluno/Maio/Redes%20sociais%20na%20internet-%20desafios%20%E0%20pesquisa.pdf>. Acesso em: 2 out. 2014.

AGUIAR, K; ROCHA, M. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 27, n. 4, p. 648-663, 2007.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRUNO, F. *Máquinas de ver, modos de ser: vigilância, tecnologia, subjetividade*. V. 1. Porto Alegre, RS: Sulina, 2013. 190 p.

CALVÃO, L. D. *Meios de conversação pela internet: uma perspectiva evolucionista*. 2012. 265 f. Dissertação (Mestrado em Informática) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

CAMPOS, R. Juventude e visualidade no mundo contemporâneo: uma reflexão em torno da imagem nas culturas juvenis. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 63, p. 113-137, 2010.

COLACO, V.; CORDEIRO, A. (Org.). *Adolescência e juventude: conhecer para Proteger*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

COMSCORE. *Brazil Digital Future in Focus*. Disponível em: <http://www.brainstorm9.com.br/wp-content/uploads/2014/05/2014_Brazil_Digital_Future_in_Focus_PT.pdf>. Acesso em: 21 out. 2014.

DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

FIGUEIREDO, L. C. M.; SANTI, P. L. R. de. *Psicologia – uma (nova) introdução: uma visão histórica da psicologia como ciência*. 3. ed. São Paulo: Educ, 2010. 102 p.

FISCHER, R. M. B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, 2002.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault – uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FREITAS, I. de.; CARVALHO, D. E. O aumento no acesso à internet da base da pirâmide do Brasil e suas particularidades. *Future Studies Research Journal*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 132-163, jul./dez. 2012.

GUATTARI, F; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

JAMESON, F. O pós-modernismo e a sociedade de consumo. In: KAPLAN (Org.). *O mal-estar no pós-modernismo*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. p. 25-44.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LEMOS, A. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 6. ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2013.

LEMOS, A.; CUNHA, P. (Orgs.). *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre, RS: Sulina, 2003. p. 11-23.

LUSTYIK, K. Vivemos em uma cultura mundial compartilhada? In: MAZZARELLA (Org.). *Os jovens e a mídia: 20*. Tradução de Sandra Maria Mallmann da Rosa. Porto Alegre, ES: Artmed, 2009.

MACHADO, J. R.; TIJIBOY, A. V. Redes sociais virtuais: um espaço para efetivação da aprendizagem cooperativa. *Remote*, v. 3, n. 1, 2005.

MIRANDA, L. L. Subjetividade: a (des)construção de um conceito. In: SOUZA, S. J. (Org.). *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura*. V. 1, 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005. p. 29-46.

_____. Uma câmera na mão e um dispositivo na cabeça: carta aos pesquisadores. In: TAVARES, G.; MORAES, M.; BERNARDES, A. (Org.). *Cartas para pensar: políticas de pesquisa em psicologia*. Vitória, ES: Edufes, 2014. p. 77-88.

MIRANDA, L. L., SAMPAIO I. V.; REGIS, T. Fazendo mídia, pensando educação: reverberações no mesmo canal. *Comunicação & Sociedade*, v. 30, n. 51, p. 89-112, jan./jun. 2009.

MIRANDA, L. L.; KHOURI M. M.; RODRIGUES, D. C.; AMARAL, N. D.; SOUSA, J. K. M. Consumo e produção midiática por estudantes de escolas públicas de Fortaleza/Brasil. *Revistas Interações*, Coimbra, PT, v. 9, p. 169-190, 2013.

MIRANDA, L. L.; CYSNE, J.; SOUZA FILHO, J. *Juventude e mídia: discutindo, criando e pesquisando*. Recife, PE: UFPE. (Diálogos Suape). No prelo.

MORAES, D. (Org.). *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro, Maud, 2006.

MUNHOZ, F. A. *Habitando Redes*. Revista eletrônica temática, v. 6, n. 11, nov. 2010.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. O cotidiano nos múltiplos espaços contemporâneos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, DF, v. 21, n. 3, p. 365-373, set./dez. 2005.

PAULON, Simone. A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção. *Psicologia & Sociedade*, v. 17, n. 3, p. 18-25, set./dez. 2005.

RECUERO, R. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre, RS: Sulina, 2009. 191 p.

SANTAELLA, Lucia; LEMOS, Renata. *Redes sociais digitais: a cognição conectiva do Twitter*. São Paulo: Paulus, 2010. 137 p.

SANTOS, N. I. S.; BARONE, L. R. Uma pesquisa intervenção em análise: militância, sobreimplicação ou ato político? In: MACHADO, A.; ROCHA, M. L.; FERNANDES, A. M. (Org.). *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 67.

SIBILIA, P. *O show do eu: A intimidade como espetáculo*. V. 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. 284 p.

_____. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. V. 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. 224.

STERN, R. S. WILLIS, T. J. O que os adolescentes estão querendo *on-line*? In: MAZZARELLA (Org.); ALEXANDRE, A. et al. *Os jovens e a mídia: 20*. Tradução de Sandra Maria Mallmann da Rosa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

TORRES, J. C. Cyborgcracia: entre gestão digital dos territórios e redes sociais digitais. In: FELICE, M. Di Felice (Org.). *Do público para as redes: a comunicação digital e as novas formas de participação social*. São Caetano do Sul, RS: Difusão, 2008. p. 227-286.

TOURINHO, E. Z. *Subjetividade e relações comportamentais*. São Paulo: Paradigma, 2009. 212 p.

Capítulo XV

JUVENTUDES, ESCOLA E CIBERESPAÇO: UM OLHAR SOBRE A EXPERIÊNCIA DOS DIÁRIOS DE CLASSE VIRTUAIS NO FACEBOOK

Kelly Ramos de S. Bitencourt
Carlos Ângelo de Meneses Sousa

Introdução

O desenvolvimento tecnológico é um elemento que se confunde com a história da humanidade. Tanto a criação como o uso de técnicas, ferramentas e instrumentos estão presentes no cotidiano das sociedades – desde as mais primitivas – e revelam a busca constante do homem pelo aperfeiçoamento do conhecimento e, conseqüentemente, por um maior domínio do mundo. Os desdobramentos desse desenvolvimento acabam por representar, em grande medida, as transformações que as sociedades conheceram no passado e continuam a vivenciar na atualidade.

Na contemporaneidade, reforçamos essa compreensão em um ritmo ainda mais intenso. Isso porque as tecnologias digitais se destacam, sobretudo, em abrangência. Diante de um acesso cada vez mais expressivo e de uma horizontalização ascendente das relações em rede, os indivíduos estão mais conectados e atuantes. Esse contexto aponta para outra configuração da sociedade, que se desdobra em uma ampla ressignificação de elementos sociais, políticos, culturais e econômicos. Um universo de redes

maiores ou menores, formadas por incontáveis nós, onde não habitam só seres humanos, mas também computadores, *softwares*, máquinas, dados, aplicativos, processadores, hipertextos que coexistem no que chamamos de ciberespaço (LÉVY, 1999).

“Uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto, altamente dinâmico, suscetível de inovação sem ameaças ao seu equilíbrio” (CASTELLS, 2010, p. 566). Na era digital, experienciamos um lugar “não físico”, porém real, no qual transcorrem permanências, mas também novos significados. Desse recente desenho, que agrega à organização em rede tecnologias que promovem uma comunicação informatizada, horizontal e cooperativa, surge a cibercultura ou a cultura do ciberespaço, resultante das vivências produzidas por meio das diversas conexões possíveis entre os sujeitos e os suportes tecnológicos deste tempo (LÉVY, 1999; JUNGBLUT, 2004; KOEPEL, 2004).

A historicidade do fator tecnologia na dinâmica humana de assimilação e apreensão da realidade revela que não é possível pensarmos sobre as formas de ser e estar no mundo, ignorando a intrínseca relação dos sujeitos com as tecnologias. Nesse sentido, para refletirmos sobre as juventudes contemporâneas, é imprescindível que as localizemos no âmbito da cibercultura e do ciberespaço, considerando, em especial, a internet e suas redes sociais.

Ao considerarmos a teoria geracional – que classifica as gerações a partir de períodos e acontecimentos específicos de uma determinada época –, assim como alguns recortes etários oficiais, os adolescentes e jovens da atualidade são situados entre a Geração “X” – filhos da era da informação, nascidos, aproximadamente, entre os anos de 1965 e 1977, a Geração “Y” – aqueles nascidos entre o final da década de 1970 e o final da década de 1990, em anos de refinamento das tecnologias digitais – e, por fim, a Geração “Z”, que, num sequenciamento lógico, englobaria todos os nascidos a partir dos anos 2000, conhecidos também como *nativos digitais* (PRENSKY, 2001; AMARAL, 2008; OLIVEIRA, 2009; TAPSCOTT, 2010; BAUMAN 2011; KÄMPF, 2011).

Com isso, é possível observar que até mesmo as teorias e tentativas de categorização mais recorrentes de adolescentes e jovens se organizam em torno da influência desse elemento, para além de seu caráter instrumental, na construção das sociabilidades e subjetividades juvenis contemporâneas. Em suma, são juventudes que tiveram, desde seu nascimento, interação com o outro e com o mundo, fortemente mediada por essas tecnologias.

É no bojo das muitas transformações promovidas na atualidade que propomos uma reflexão sobre como as juventudes têm vivenciado os espaços de opinião, manifestação e participação promovidos pela internet e como utilizam esses espaços para se posicionar sobre suas escolas. Neste capítulo, descrevemos parte do percurso trilhado por uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, sobre a experiência dos “diários de classe virtuais”, criados por adolescentes e jovens na rede social Facebook, a partir de 2012. Essas páginas se tornaram canais de expressão sobre as escolas, além de se tornarem um espaço de problematização das situações cotidianas comuns à realidade das juventudes da escola pública brasileira.

O que a internet e as redes sociais têm a ver com isso?

Na sociedade da informação – marcada pela ampla integração de tecnologias e pelo decorrente surgimento de um novo paradigma geopolítico, social, tecnológico e econômico enfatizado pela globalização (CASTELLS, 2010) –, a velocidade de tráfego, o intenso compartilhamento de dados e a abrangência dos fluxos de comunicação fazem com que a internet se constitua o principal palco das mudanças atribuídas à nova era tecnológica.

A massificação da conectividade proporcionada pela rede mundial de computadores, juntamente com sua capacidade criativa, inovadora e colaborativa, altera modelos tradicionais e concepções enraizadas no âmbito da sociedade industrial, além de oferecer outros caminhos para interpretar a realidade. A internet e seus desdobramentos têm antecipado às juventudes importantes questões que, em momentos históricos anteriores, eram algo impensado, ainda que as envolvessem diretamente. Trata-se, portanto, de

fenômenos sociais resultantes da relação direta que há entre as experiências vivenciadas pelas juventudes e o atual paradigma tecnológico.

Ainda que para as gerações que os antecederam a sensação de estranhamento e desconfiança seja latente, há uma expressiva produção protagonizada por adolescentes e jovens por meio de canais com os quais são bastante familiarizados. Com o intuito de traduzir uma recorrente impressão de que esse é um terreno fortemente assimilado por essa larga faixa etária, multiplicam-se pesquisas no Brasil que têm por objetivo compreender a presença das tecnologias no cotidiano juvenil. Em 2011, por exemplo, uma pesquisa promovida pelo Centro de Estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação (Cetic.br)¹ revelou que mais de 74 milhões de brasileiros com mais de 10 anos de idade possuem acesso ou usam regularmente a internet. A ênfase desse número está nos habitantes de áreas urbanas, com idade entre 10 a 24 anos.

São dados que explicam as mudanças externas e visíveis associadas diretamente ao cotidiano juvenil, mas que, implicitamente, nas entrelinhas, vão desenhando mudanças internas extremamente significativas para a constituição dos jovens (NICOLACI-DA-COSTA, 2002).

As leituras que lançam sobre a sociedade da qual participam, assim como os múltiplos usos que conferem à internet influenciam tanto a construção das subjetividades como as sociabilidades juvenis, com possibilidades inéditas. Já as redes sociais acirram essas experiências, por serem um dos principais destinos das juventudes no ciberespaço, especialmente depois da disseminação crescente dos dispositivos móveis.

Cotidianamente, milhares de jovens acessam as redes, várias vezes ao dia, com o intuito de interagir diversificadamente com os vários perfis que proliferam nesse espaço. Ainda assim, nada se propõe a ser fixo. Há uma reinvenção desse espaço na rede, de acordo com interesses e motivações.

Contudo, convém ressaltar que não se trata de um fenômeno maniqueísta e polarizado do qual só é possível colher experiências positivas, como

1 Pesquisa sobre o uso das tecnologias da comunicação e informação no Brasil, promovida pelo Centro de Estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação (Cetic.br), em 2011. Disponível em: <<http://www.cetic.br/>>. Acesso em: 6 abr. 2013).

alegam os entusiastas das tecnologias, ou apenas experiências negativas que promovem o distanciamento entre as pessoas e sacramenta a liquidez do mundo moderno (BAUMAN, 2011). Ao mesmo tempo, não cabe mais atrelar as redes sociais à ideia de entretenimento. Essa é uma explicação que, na maioria dos casos, surge para justificar o argumento de que os jovens da atualidade demonstram maior interesse por questões frívolas e um provável desinteresse pelas questões políticas e de caráter social.

A esse respeito, Banaji e Buckingham (2010), ao pesquisarem sobre esse tema com jovens europeus de 15 a 25 anos de idade, revelam que, na verdade, com o crescimento das mídias digitais no campo da comunicação, tanto a obtenção de informações como a atuação das juventudes se dão por outras vias que se diferenciam do formato televisivo ou impresso, como, por exemplo, os canais alternativos espalhados pelas redes sociais e pela internet como um todo. São indivíduos e dispositivos diversos interconectados, interagindo simultaneamente.

Diante dessa significativa ampliação das interações possibilitadas pelas redes sociais, espaços inéditos surgem para as juventudes. A depender da intenção de uso desses espaços, eles podem, sim, se tornar plataformas que contribuem para o agir político, para o ciberativismo e para o exercício da cidadania.

Uma observação importante nesse sentido é que, ao mesmo tempo que redes sociais como o Facebook abrem portas para a diversificação da participação, da interação, e se tornam, conseqüentemente, palco para outras formas de sociabilidades, seus formatos de agrupamento favorecem certa homogeneização, ao privilegiarem o que é de interesse comum e ao excluírem o que é considerado divergente por seus filtros (LEMOS, 2013). Portanto, estar conectado ou fazer parte de uma rede social, por si só, não garante plena consciência de pertencimento ou engajamento.

Podemos afirmar, contudo, que se tornam cada vez mais comuns experiências de expressão e de manifestação por meio da ação direta de adolescentes e jovens, inclusive sobre suas escolas. Com a democratização promovida pela internet e pelas redes sociais, a participação se torna mais plural, quando garante às juventudes a ocupação de lugares de fala. Essa

tendência, além de ser fruto desse momento histórico que demarca tão claramente as gerações “Y” e “Z”, questiona a concepção da juventude como uma fase de transição a não ser levada a sério, dona de uma rebeldia sem causa.

Diante disso, é crescente a contraposição à tradicional noção de que, para serem ouvidas, as juventudes dependem da representatividade de pais, professores ou responsáveis.

Cada vez mais, a juventude é um fenômeno social e cultural que ultrapassa as discussões etárias. Ela engloba uma série de ações, movimentos e intervenções características da prática juvenil nos caminhos das sociedades. [...] a juventude é a reunião de complexidades marcantes (PRATA, 2008, p. 222).

Logo, identificar a relevância desse novo contexto social, sobretudo em seus aspectos político, econômico e cultural para as juventudes, é reconhecer a necessidade de uma apropriação consciente desses espaços cada vez mais presentes.

O que são os diários de classe virtuais?

Os diários de classe virtuais são páginas ou comunidades virtuais criadas por adolescentes e jovens brasileiros no Facebook, a rede social mais utilizada no Brasil e com grande destaque no mundo todo.

O primeiro diário de classe virtual surgiu na rede social em julho de 2012. Foi criado pela adolescente Isadora Faber, que, à época, tinha 13 anos. A sua página era voltada para a realidade da escola municipal Maria Tomázio Coelho, em Florianópolis, SC, na qual ela estudava. A iniciativa da adolescente teve inspiração na experiência de uma garota escocesa de apenas 9 anos, Martha Payne. Ao criar um blog na internet para acompanhar a qualidade da merenda de sua escola, Martha popularizou sua página, que contabilizou milhares de acessos e promoveu o reconhecimento na escola de

que era necessário revisar qualitativamente o cardápio de refeições diárias oferecido aos estudantes.

Aos olhos de Isadora, os problemas de sua escola eram muito maiores do que a qualidade da merenda, e ela apostou que uma iniciativa similar à de Marta Payne seria um canal de reivindicação inédito no Brasil e válido para a melhoria de sua escola. E assim surge o *Diário de Classe – A verdade*.

A popularidade da ação da estudante catarinense foi praticamente imediata e se acentuou depois do interesse de jornais e programas de televisão por sua história. Como resultado da divulgação da experiência de Isadora Faber e depois de um convite da adolescente para que outros adolescentes e jovens fizessem o mesmo por suas escolas, surgiram muitos outros diários de classe no Facebook, como um viral.²

Identificamos, quando realizamos nossa pesquisa em 2012 e 2013, mais ou menos, 30 iniciativas distintas na mesma rede social. Na pesquisa, foram observados e analisados seis diários de classe virtuais, durante 13 meses, no período de julho de 2012 a agosto de 2013. A escolha seguiu critérios, como: criação e manutenção das páginas por adolescentes e jovens em idade escolar e pertencentes a escolas públicas, maior número de seguidores e diários de classe mais ativos e que representassem diferentes regiões do Brasil. A junção desses critérios com o período de observação determinado pretendeu abarcar uma amostragem sólida que revelasse a capacidade dos diários de classe Virtuais como canais de expressão sobre a escola.

2 Termo cunhado no ciberespaço para identificar conteúdos e ideias que se propagam com velocidade e grande adesão.

Quadro 1 – Demonstrativo de diários de classe que compuseram a pesquisa

Diários de Classe Virtuais						
Página/Título dado ao diário	D1: <i>Diário de Classe – A verdade.</i>	D2: <i>Diário do Villa Lobos</i>	D3: <i>Diário de Classe Itamaraju</i>	D4: <i>Diário de Escola – E. E. de São Paulo</i>	D5: <i>Diário de Classe Cotia-SP</i>	D6: <i>Alunos têm voz</i>
O diário refere-se a que instituição?	Instituição Pública (Escola Municipal Maria Tomázio Coelho)	Instituição Pública (Escola Estadual de Ensino Médio Villa Lobos)	Instituições públicas	Instituição pública (Escola Estadual São Paulo)	Instituições públicas (escolas do município de Cotia, estaduais ou municipais.)	Instituição pública (Colégio Estadual Bollvar Santana)
Idade dos responsáveis	13 anos	17 anos	17 anos	Não divulgaram idade	16 anos	Não divulgaram idade
Cidade/Estado de origem	Florianópolis, SC	São Leopoldo, RS	Itamaraju, BA	São Paulo, SP	Cotia, SP	Salvador, BA
Seguidores em junho/2013*	626.364 curtidas	2.664 curtidas	2.877 curtidas	1.819 curtidas	4.686 curtidas	2.287 curtidas
Data de criação	11/7/2012	30/8/2012	2/9/2012	3/9/2012	30/8/2012	12/9/2012

* O número de interessados oscila de acordo com a moderação realizada pelos administradores das páginas. As informações desse quadro foram obtidas por meio do Facebook, em julho de 2013.

Fonte: www.facebook.com

Ainda que o nome das páginas nos remeta diretamente ao instrumento utilizado pelo professor para registrar suas atividades pedagógicas de rotina, além das presenças e faltas dos estudantes, os diários de classe virtuais da rede social são instrumentos de acompanhamento, mas que, nesse caso específico, pertencem aos estudantes. Por meio das páginas, os adolescentes e jovens se dedicaram a acompanhar o cotidiano de sua escola para denunciar todo tipo de dificuldade observada por eles e enfrentada em/por sua instituição.

Eles compartilham com seus seguidores, em grande medida, desde problemas de infraestrutura dos prédios escolares até problemas relacionados à direção da instituição, às secretarias de educação do município ou Estado, posicionam-se sobre as aulas dos professores, expõem suas relações com os colegas e, devido à abertura e à condição hipertextual das redes sociais, interagem também com questões menos locais e mais abrangentes, mas que permanecem, de uma forma ou de outra, relacionadas ao tema educação.

Os diários de classe virtuais e a instituição escolar

Os diários demonstram que as juventudes contemporâneas nutrem uma crença na ação coletiva e enxergam a rede social como um espaço de mudança. Assim, as páginas foram observadas dentro desse contexto de apropriação de espaços gerados nas redes sociais por parte das juventudes, como foi dito anteriormente. Além disso, estão inseridos em um momento histórico de revisão das instituições modernas e da forma como elas atuam na contemporaneidade.

A escola destaca-se nessa complexa teia como um lugar social que já não se constitui mais o único espaço possível para o desenvolvimento do aprender. Isso porque a escala global de conexão possível nos dias de hoje expande a noção tradicional do que seja o lugar adequado para a aprendizagem (ALARCÃO, 2001). A realidade atual, atrelada ao constante desenvolvimento tecnológico, ratifica muitos outros caminhos possíveis para as juventudes, alargando a concepção de que a educação não se

restringe apenas à experiência da escolarização, o que não significa deixar de reconhecer que a instituição escolar ainda é uma importante ponte na transição do mundo familiar para a descoberta de outros universos socialmente compartilhados (SENGE, 2005).

Ao refletir sobre como se configurou o corpo social moderno a partir da lógica de produção capitalista, Foucault (1987) observa que a principal tecnologia empreendida na organização das sociedades modernas foi a disciplina instrumentalizada nas instituições. Por meio de seus mecanismos, exercia-se a dominação dos corpos e das subjetividades. A escola era parte do mesmo projeto e atuava principalmente na seleção dos saberes que atendiam à necessidade específica de formação de sujeitos e corpos que contribuiriam para a permanência e o desempenho daquele modelo de sociedade.

Deleuze (2000), ao dar continuidade a essa reflexão, diz que esse modelo social que privilegia o exercício do poder por meio das instituições disciplinares vivencia um estado de crise diante do que foi possibilitado pela comunicação instantânea e pela maior fluidez conferida aos mecanismos de controle. Notamos, portanto, que as sociedades refletem seus tempos históricos e, mesmo diante de transformações tão latentes para a sociedade contemporânea, observamos que a escola pouco fez para superar esse hiato entre ela e os novos corpos e subjetividades que se configuram. Os esforços, em geral, estão mais voltados para o aparelhamento tecnológico de seus recursos (ESCALANTE, 2013) do que para uma revisão profunda de seu papel e estrutura.

É necessário superar a clara divergência de época, conforme expõe Sibília (2012), pois, segundo a autora, em contrapartida a esse descompasso presente entre a instituição e as formas de ser e estar no mundo de hoje, há um “encaixe quase perfeito entre esses mesmos corpos e subjetividades e [...] os aparelhos móveis de comunicação e informação, [...] com acesso à internet” (p. 197). A hierarquia claramente demarcada, a rotina enfadonha, a organização e a inflexibilidade do espaço físico, os currículos que não dialogam em profundidade com as realidades externas aos seus muros, o rígido controle dos horários e a eleição de saberes mais e menos importantes na composição da grade escolar são apenas alguns exemplos dessa desarmonia.

Todo esse panorama de revisão literária poderia nos levar a crer que os diários de classe virtuais dedicam grande parte do espaço de suas páginas a questionar tanto a crise atravessada pela escola, advinda de seu formato retrógrado, por assim dizer, quanto a própria existência dela nos dias de hoje.

A observação atenta dessas páginas revelou, porém, outros caminhos para a análise dessa experiência. Os adolescentes e jovens dos diários de classe – ainda que conectados e imersos nesse oceano de transformações – priorizaram os problemas comuns às suas realidades fortemente entrelaçadas e marcadas pela precariedade das escolas públicas, instituições compostas, em sua maioria, por jovens pobres, moradores de zonas periféricas, em uma classificação etária carente de muitos direitos. Contudo, a busca pela visibilidade social e seus benefícios destaca-se. Ao habitarem a rede social com seus diários, os jovens desejam ser vistos e ouvidos, querem que suas páginas sejam reconhecidas como uma ação válida.

E vcs, sabem como vai a escola dos seus filhos? Sabe se essa faltando professor? Sabe o que ele comeu hj? Sabe o que ele aprendeu hj? O que ele faz quando não tá na escola, você sabe? Podemos começar assim, não é tão difícil. Os estudantes tb tem que falar, são os maiores interessados, não podem ficar quietos. Muitos me dizem que é sonho, que sou criança e não sei das coisas, que não é bem assim. Não me importo, gosto de sonhar. Saber que tem milhares de curtidores inconformados com a educação no Brasil me motiva a continuar, mas agora não só pela minha escola, mas por todas escolas do Brasil (D1, 1º de outubro de 2012).

É no espaço de comunicação proporcionado pela rede social que eles buscam reconhecimento e legitimidade para permanecerem com os seus lugares de fala. Dessa forma, suas atuações anteciparam aspectos ainda mais emergenciais para o dia a dia das juventudes que frequentam as escolas públicas brasileiras.

Essa atitude de retomar o diário de classe é resultado de debates e articulações com algumas pessoas que, assim como eu, desejam uma boa educação, e derrubar as máscaras e fantasias da diferença entre o que se diz e o que realmente é. É a hora de colocar as cartas na mesa e ver essa instituição escolar além dos portões e muros (D5, 4 de junho de 2013).

Uma ressalva se faz necessária. A ação dos jovens administradores dos diários no Facebook não destoam do quadro desafiador discutido anteriormente, pois, em cada espaço ocupado na rede por um adolescente com o intuito de questionar ou debater qualquer aspecto ligado à sua realidade, há o desvelar de necessidades de readequação ou reconexão, que representam também muitos outros indivíduos, em algum âmbito.

[...] mesmo se tratando de uma realidade específica, não significa que as questões e desafios com os quais esses jovens se debatem não espelhem de alguma maneira aqueles vivenciados por jovens de outros grupos sociais. Não podemos nos esquecer de que, no contexto de uma sociedade cada vez mais globalizada, muitos dos desafios vivenciados pelos jovens pobres ultrapassam as barreiras de classe, podendo, assim, trazer contribuições para uma compreensão mais ampla da relação da juventude com a escola (DAYREL, 2007, p. 1107).

A exposição como estratégia de expressão e os conflitos decorrentes

Ao tomarem consciência da abertura e da capacidade de abrangência das redes sociais, os diários de classe lançam publicamente problemas protelados continuamente pelas autoridades governamentais, pais e professores. Dessa forma, fazem uso da internet para discutir, denunciar e firmar posições.

Quando esses adolescentes e jovens agem assim, inauguram um caminho para preencher, por exemplo, a ausência de espaços de diálogo que, notadamente, residem entre eles e a escola. E vão além. Quando tornam suas comunidades públicas – acessíveis a todos que participam daquela rede social sem a necessidade de aceitação de um convite –, inserem no debate a sociedade em geral, a mídia, os políticos, as suas próprias escolas. Oportunizam a identificação e o agrupamento por parte daqueles que vivenciam os mesmos problemas em outras escolas. Fazem todo esse movimento ao mesmo tempo que mostram que escola ainda não está preparada para essa outra forma de jogar da sociedade (SIMMEL, 2006), inaugurada pela novidade presente em cada adolescente e jovem conectado que desperta para o espaço público da ação (ARENDDT, 2008).

São juventudes conectadas, ávidas por serem incluídas nos processos da instituição escolar de uma maneira menos passiva. Nos diários de classe, as juventudes expõem a si mesmas e às suas escolas dentro de uma lógica de visibilidade contemporânea distinta de tudo que experienciamos como sociedade até então. Vivemos em um mundo no qual a cultura visual é cada vez mais fortalecida e representa grande parte do esforço comunicativo empregado nas redes.

A internet é um local estratégico para ecoar opiniões, devido à sua capacidade de interconexões e alcance. Estamos diante de adolescentes e jovens que sabem disso. O agir deles está ancorado nessa certeza. E se a produção imagética e seus múltiplos sentidos são parte integrante da internet, trata-se certamente de um recurso mais bem assimilado pelos estudantes do que pelo docente, pai ou gestor. Por isso, o aspecto da exposição acentuada e certa agressividade nas postagens são pontos que geram conflito e, infelizmente, tentativas por parte da escola, dos professores ou dos pais, de inibir ou reprovar iniciativas como as dos diários.

Hoje tivemos o início do ano letivo, fomos para as salas de aula como de praxe e depois descemos para o auditório junto com os segundos anos onde foi falado sobre o calendário escolar. Durante essas apresentações e explicações a nova diretora estava falando sobre a preservação do patrimônio público e foi dito algo mais ou menos nesse sentido “quando houver um problema nos comunique não é preciso postar nada”. Claro que isso foi uma indireta, direta, para mim, logo após essa fala houve uma sequência de risadas, mas não achei graça alguma. [...] Meus pais e todos vocês pagam impostos altíssimos para termos educação, saúde e transporte descente. Da maneira como estava a escola não podia ficar, a não ser que alguém ali achasse que estava bom, que não é o meu caso. Tive que agir. Essa semana irei começar a postar as mudanças feitas, pois havia coisas que não foram consertadas no ano de 2012 (D3, 3 de abril de 2013).

Esses fatores elencados por si só alertam para a necessidade de refletirmos sobre a importância da relação entre essas adolescências, juventudes, e os adultos representados.

As consequências da incompreensão e da ausência do adulto responsável

Em tempos de amplo acesso à informação e diversificação de espaços de aprendizagem, muitas vezes gratuitos, não se pode simplesmente alegar que se trata apenas de adolescentes e jovens rebeldes, insensatos ou superficiais. Ademais, estereotipá-los em uma eterna condição de imaturidade, revela, entre outras situações, a omissão da responsabilidade do adulto na mediação dessas vivências. Afinal, esses jovens são sujeitos que estão se empenhando em conquistar outro espaço escolar para nele exercer a atividade política de maneira abrangente.

[...] vamos agir juntos, conversar com pessoas, política só é um assunto chato para a maioria pela politicagem que ocorre atualmente. Discutir a educação e outros serviços públicos e realmente mostrar essa vontade de mudança pode fazer com que ela ocorra, se as coisas estão ruins hoje é por culpa do povo, pois se os corruptos estão lá é porque alguém votou neles, e se eles não estão fazendo as coisas, eles tem que ser retirados do cargo deles. Acordem Brasileiros, o poder está em suas mãos e não é só na urna não. Já derrubamos a ditadura, tiramos um presidente, nós somos fortes, só precisamos ter ATITUDES que revelem isso. Povo interessado e de marcação cerrada nas coisas públicas incomoda, e se algo está errado, deve ser consertado (D5, em 8 de novembro de 2012).

Nas entrelinhas ou na superexposição de suas postagens, buscam, também, a responsabilização dos adultos por aquilo que lhes cabe. A opção por desqualificar a ação representada pelos diários de classe virtuais não é o caminho mais adequado para a formação desses jovens como cidadãos. Negar-lhes o acúmulo de bagagens como essas resultará sempre no sufocamento da natalidade, do nascer politicamente, em uma arena de aspirações coletivas. Conforme Arendt (2008, p. 189), “É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e essa inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento físico original”. Nós, os adultos, temos a

responsabilidade em apresentar o mundo, as preciosidades da tradição, às novas gerações.

Arendt (1997, p. 43) afirma categoricamente que “quem se recusa a assumir a responsabilidade do mundo não deveria ter filhos nem lhe deveria ser permitido participar na sua educação. No caso da educação, a responsabilidade pelo mundo toma a forma da autoridade”. Para a autora, durante a infância e a juventude, os sujeitos estão em tempo de descoberta e de exploração do mundo. É o momento em que transitam de uma esfera particular, privada, representada pelo dia a dia escolar e pelas relações familiares, para uma esfera pública, que deve ser compartilhada livremente entre semelhantes e com propriedade.

Cabe à escola e ao adulto responsável problematizarem criticamente as experiências de seus adolescentes e jovens no ciberespaço. Não um ou outro, pois essa é uma responsabilidade compartilhada dentro dos limites de cada esfera. Está claro que navegar no ciberespaço é uma das práticas mais recorrentes para as juventudes e que tem influência direta em sua vida. Logo, assim como tantas outras instâncias que devem ser acompanhadas de perto pelos pais e professores, a internet também apresenta riscos que podem submeter os jovens a situações que demandem cuidado, proteção e monitoramento.

A Isadora surpreendeu a todos há pouco tempo, surpreendeu a escola, a Secretaria de Educação, ao Brasil e, por que não dizer, o mundo. Mas ninguém se surpreendeu mais do que nós, pais, irmãos e parentes de Isadora. Não sabemos ao certo em que momento aconteceu essa transformação. Poucos dias atrás brincava como qualquer outra criança aqui do Santinho. Insatisfeita com a escola, criou sua *fan page*. Desde o início, ela foi orientada e prevenida das consequências de suas postagens. Fiz ela se comprometer sempre com a verdade e a razão. Confesso que nunca me passou pela cabeça que a coisa fosse chegar aonde chegou. Dito isso, ela entendeu e seguiu em frente, não seríamos nós pais que iríamos restringir a liberdade de expressão da própria filha (D1 compartilhou o *status* de sua mãe em 25 de setembro de 2012).

Considerações finais

Trata-se de uma realidade incontestável que uma nova dinâmica social é profundamente influenciada pelas possibilidades promovidas pelo avanço das tecnologias digitais, assim como os diversos modos de ser adolescente e jovem. Com isso, a ocupação do ciberespaço como campo de reivindicação, visibilidade e ciberativismo por parte das juventudes se constitui um cenário próspero em aprendizagens políticas. “O uso crítico das técnicas e tecnologias da informação, juntamente a outras ações, para promoção da igualdade, pode levar o cidadão ao desenvolvimento da cidadania plena” (MASSENSINI, 2011, p. 1).

Tanto a organização em rede como o amplo acesso a diversas tecnologias foram instrumentalizados pelos jovens para participarem efetivamente de questões públicas. Os diários de classe virtuais e todas as iniciativas semelhantes reafirmam o protagonismo juvenil desempenhado por esses atores ao buscarem canais que lhes possibilitem vivenciar práticas que lhes são negadas em outras esferas. Consolidam-se como lugares por meio dos quais os jovens lutam por dignidade, garantia de direitos e pelo reconhecimento de suas próprias histórias. Para superar a desconfiança das juventudes diante da precariedade física, relacional e organizacional que vivem em seu cotidiano escolar, é preciso que todos os responsáveis (escolas, pais, gestores, adultos em geral) os reconheçam como sujeitos de direitos e não os encerrem na condição de transitoriedade, de que em algum momento tudo passará.

Os problemas de infraestrutura que ajudaram a popularizar os diários mostram prédios escolares em situação de risco e abandono. Além de negar-lhes o direito de conviver em espaços dignos e belos, esse estado de coisas denuncia em última instância o abandono dos próprios estudantes que compartilham desses espaços.

A escola ainda ocupa um importante lugar na constituição e na socialização das juventudes brasileiras contemporâneas e, por isso, adolescentes e jovens lutam por uma escola que seja capaz de diminuir as desigualdades estruturais que, muitas vezes, determinam suas condições de vida. Para isso, é preciso que a instituição, os professores, os gestores e os pais se

responsabilizem por apresentar-lhes o mundo e mediar suas experiências. As juventudes observadas querem estar verdadeiramente no centro do propósito da escola, querem dialogar com ela e contribuir para que o descompasso verificado seja reduzido ou superado.

Referências

ALARCÃO, I (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre, RS: Artemed, 2001.

AMARAL, E. *Geração Y*. 2008. Disponível em: <<http://www.serhumanorh.com.br/eventos/thbrasil2008/palestra/elizabethamaral.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2013.

ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

_____. A crise na educação. In: _____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

BANAJI, S.; BUCKINGHAM, D. Young People, the internet, and Civic Participation: An Overview of Key Findings from the CivicWeb Project. *International journal of learning and media*, v. 2, n. 1, p. 15-24, 2010. Disponível em: <<http://eprints.lse.ac.uk/29543/>>. Acesso em: 30 jun. 2013.

BAUMAN, Z. *44 cartas do mundo líquido moderno*. Tradução de Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

DAYRELL, J. T. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 set. 2014.

DELEUZE, G. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000. Disponível em: <http://historiacultural.mpbnet.com.br/pos-modernismo/Controle_e_Devir.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2013

ESCALANTE, Simone Bordallo de Oliveira. *O uso do tablet como recurso de apoio ao processo de ensino e aprendizagem: a percepção de jovens e professores do ensino médio*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, 2013.

FACEBOOK. Rede Social. Disponível em: <<https://www.facebook.com/>>.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

JUNGBLUT, A. L. A heterogenia do mundo *on-line*: algumas reflexões sobre virtualização, comunicação mediada por computador e ciberespaço. *Horiz. Antropol.*, Porto Alegre, RS, v. 10, n. 21, jan./jun. 2004.

KAMPF, Cristiane. A geração Z e o papel das tecnologias digitais na construção do pensamento. *Com Ciência*, Campinas, SP, n. 131, 2011.

KOEPSSELL, D. R. *A ontologia do ciberespaço: a filosofia, a lei e o futuro da propriedade intelectual*. São Paulo: Madras, 2004.

LEMO, R. Internet: mundo infinito ou condomínio fechado? Entrevista replicada pelo blog *Outras Palavras*, 14 fev. 2013. Disponível em: <<http://ponto.outraspalavras.net/2013/02/14/internet-mundo-sem-fronteiras-ou-grande-condominio-fechado/>>. Acesso em: 14 fev. 2013.

LEVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MASSENSINI, R. L. Inclusão digital: sob a ótica da cidadania plena. In: *DataGramZero* – Revista de Ciência da Informação, v. 12, n. 2, abr. 2011.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. Revoluções tecnológicas e transformações subjetivas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 18, n. 2, p. 193-202, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n2/a09v18n2.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

OLIVEIRA, S. *Geração Y: era das conexões – tempo de relacionamentos*. São Paulo: Clube dos Autores, 2009.

PRATA, P. Dilatada, reconfigurada, contemporânea: juventude e pirataria como exercício de cidadania cultural. *Contemporânea*, Edição especial, v. 6, n. 3, p. 222-243, dez. 2008. Disponível em: <http://www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed_11ex/15_PedroPRATA_IISeminarioPPGCOM.pdf>. Acesso em: 29 out. 2012.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, MCB University Press, v. 9, n. 5, out. 2001.

SENGE, P. et al. *Escolas que aprendem: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

SIBÍLIA, P. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SIMMEL, G. *Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

TAPSCOTT, D. *A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos*. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

SOBRE OS AUTORES

Adriana Matos Rodrigues Pereira – Universidade Católica de Brasília (UCB). Mestre em Educação pela UCB. Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Simonsen. Orientadora educacional do Colégio Marista João Paulo II, em Brasília, DF. Participa do projeto de pesquisa “Adolescência, Violência e os Objetos Culturais: uma experiência com o audiovisual no espaço escolar”, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/UCB).

E-mail: drius1000@hotmail.com

Alex Vidigal Rodriguez de Sousa – Universidade Católica de Brasília (UCB). Mestre e graduado em Comunicação Social pela UCB. Professor do curso de Comunicação Social dessa universidade. Bolsista de Fixação de Recursos Humanos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/UCB). – Nível F. Coordena o Centro de Rádio e Televisão da UCB. Participa do projeto de pesquisa “Adolescência, Violência e os Objetos Culturais: uma experiência com o audiovisual no espaço escolar” CNPq/UCB.

E-mail: alexvdg@gmail.com

Benedito Dielcio Moreira – Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Doutor em Educação pela Universidade de Siegen, Alemanha. Graduado em Comunicação Social – Jornalismo, com mestrado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP). É professor do curso de Comunicação Social da UFMT e coordenador operacional do Doutorado

Interinstitucional em Comunicação Social da UFMG/UFMT. Suas pesquisas atuais discorrem sobre comunicação, difusão científica, educação e saúde, na perspectiva da infância e juventude.

E-mail: dielcio@ufmt.br

Bernd Fichtner – Universidade de Siegen – Alemanha.

Doutor em Ciência da Educação pela Universidade de Bielefeld. Professor titular da Universidade de Siegen. Participa de projetos e é professor visitante em várias universidades brasileiras, inclusive no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB). Suas pesquisas atuais discorrem sobre pedagogia social e a abordagem histórico-cultural.

fichtner@paedagogik.uni-siegen.de

Carlos Alberto Lopes de Sousa – Universidade de Brasília (UnB).

Doutor em Ciências Sociais (Sociologia) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Educação pela UCB. Professor da graduação e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UnB, no qual coordena a linha de pesquisa Educação, Tecnologia e Comunicação. Temas de interesse: classes populares e/ou médias no ensino superior a distância, educação e política pela internet, formação de professores, práticas de socialização e internet.

E-mail: carloslopes@unb.br

Carlos Ângelo de Meneses Sousa – Universidade Católica de Brasília (UCB).

Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). Professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UCB. Pesquisador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, na qual coordena o projeto “Juventudes, Educação, Tecnologias: Sociabilidades e Aprendizagens” (JETSA), patrocinado pela Cátedra UNESCO/UCB.

E-mail: cangelo@ucb.br

Carla Cristie de França – Universidade Católica de Brasília (UCB).
Mestre em Psicologia pela UCB. Graduada em Pedagogia. Especialista em Gestão das Tecnologias da Informação e da Comunicação em Educação. Atualmente, é coordenadora do curso de Pedagogia da UCB. Participa do projeto de pesquisa “Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores”.
E-mail: carlacf@ucb.br

Danilo Borges Dias – Universidade Católica de Brasília (UCB).
Doutorando em Educação na UCB. Mestre em Comunicação Social e graduado em Relações Internacionais por essa universidade, onde atua como professor da área de Humanidades. Participa do projeto de pesquisa “Juventudes, Educação, Tecnologias: Sociabilidades e Aprendizagens” (JETSAs), da Cátedra UNESCO.
E-mail: daniloborges79@gmail.com

Deborah Osório de Castro Coelho – Universidade Federal do Ceará (UFC).
Graduada em Psicologia. Participa do projeto de pesquisa “Juventudes e Mídia: um estudo sobre o consumo, apropriação e produção de mídia por jovens estudantes de escola pública de Fortaleza”.
E-mail: deborahoccoelho@gmail.com

Denise Maria Soares Lima – Universidade Católica de Brasília (UCB).
Doutoranda e mestre em Educação pela UCB. Graduada em Letras e Direito pelo UniCEUB. Bolsista da CAPES. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF). Participa do projeto de pesquisa “Juventudes, Educação, Tecnologias: Sociabilidades e Aprendizagens” (JETSAs), da Cátedra UNESCO.
E-mail: advdenise@yahoo.com.br

Fernando Silvera Goulart Júnior – Universidade Católica de Brasília (UCB).
Mestre em Ciências da Computação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Graduado em Processamento de Dados pela UCB.

É professor da área politécnica dessa universidade. Participa do projeto de pesquisa “Cultura Midiática e Educação: teorias e perspectivas para o DF”.
E-mail: fgoulart@ucb.br

Flávio Fonte-Boa – Universidade Católica de Brasília (UCB).

Doutorando em Educação pela UCB. Mestre em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação pela UCB e graduado em Comunicação Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Servidor da carreira de pesquisa em C&T do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação. Participa do projeto de Pesquisa “Juventudes, Educação, Tecnologias: Sociabilidades e Aprendizagens” (JETSA) da Cátedra UNESCO.

E-mail: coiotekk@gmail.com

Gerda Margit Schutz Foerste – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pós-doutorado na Universidade de Siegen-Alemanha. Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). É professora da UFES, onde atua no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação. É líder do grupo de pesquisa “Imagens, Tecnologia, Infâncias” e pesquisadora no grupo de pesquisa “Culturas, Parcerias e Educação do Campo”.

E-mail: gerda_foerste@yahoo.com.br

Ione Ferrarine Goulart – Universidade Católica de Brasília (UCB).

Mestranda em Educação. Especialista em Educação a Distância pela UCB e graduada em Tecnólogo em Processamento de Dados pelo Centro Universitário de Brasília (CEUB). É professora da área politécnica da UCB. Participa do projeto de pesquisa “Cultura Midiática e Educação: teorias e perspectivas para o DF”.

E-mail: ionefg@gmail.com

Ivar César Oliveira de Vasconcelos – Universidade Paulista (UNIP).

Doutor e mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Possui diversas especializações, inclusive em EaD e atualmente é professor da UNIP.

campus Brasília. Participa do projeto de pesquisa “Juventude Universitária e Direitos Humanos”, da Cátedra UNESCO/UCB.

E-mail: ivcov@hotmail.com

Janete Cardoso dos Santos – Universidade Católica de Brasília (UCB).

Doutora e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Graduada em Filosofia. É professora da área de humanidades da UCB, coordena o PIBID e participa do projeto de pesquisa “Cultura Midiática e Educação: teorias e perspectivas para o DF”.

E-mail: janetecardoso.santos@gmail.com

Joadir Antônio Foresti – Universidade Católica de Brasília (UCB).

Doutor em Comunicação, Cultura e Tecnologias do Imaginário, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Possui graduação em Comunicação Social – Jornalismo e em Ciências Religiosas, com mestrado em Comunicação Social pela PUC-RS. É coordenador dos cursos de Comunicação Social, Publicidade e Propaganda da UCB. Coordena o projeto de pesquisa “Cultura Midiática e Educação: teorias e perspectivas para o DF”.

E-mail: joadir.foresti@catolica.edu.br

José Alves de Souza Filho – Universidade Federal do Ceará (UFC).

Graduando em Psicologia. Bolsista PIBIC-CNPQ (FACED) e bolsista PIBID-V Participa do projeto de pesquisa “Juventudes e Mídia: um estudo sobre o consumo, apropriação e produção de mídia por jovens estudantes de escola pública de Fortaleza”.

E-mail: josefilhoss@gmail.com

José Reinaldo Oliveira – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF). Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Graduado em Pedagogia pela mesma instituição. Atua como professor no ensino fundamental do Governo do Distrito Federal (GDF).

Participa do projeto de pesquisa “Juventudes, Educação, Tecnologias: Sociabilidades e Aprendizagens” (JETA), da Cátedra UNESCO.

E-mail: ze_alegria@hotmail.com

Katia Tarouquella R. Brasil – Universidade Católica de Brasília (UCB).

Doutora e mestra em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB). Professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UCB. Pesquisador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Coordena o Laboratório Saúde Mental Terapêuticas e Cultura e a linha de pesquisa vinculada ao CNPq com o mesmo nome do laboratório. Temas de interesse: adolescência, violência, família, cultura e sociedade.

E-mail: ktarouquella@gmail.com

Kelly Ramos de S. Bitencourt – Universidade Católica de Brasília (UCB).

Mestre em Educação pela UCB. Graduada em História pelo UniCEUB. Trabalha na Escola de Administração Fazendária do Ministério da Fazenda (ESAF/MF); atua no planejamento e na gestão de produção de ações educacionais a distância, formação de conteudistas para cursos virtuais e formação de tutores a distância, bem como na UAB, da Universidade de Brasília (UnB). Participa do projeto de Pesquisa “Juventudes, Educação, Tecnologias: Sociabilidades e Aprendizagens” (JETA), da Cátedra UNESCO.

E-mail: kellrs@gmail.com

Lêda Gonçalves de Freitas – Universidade Católica de Brasília (UCB).

Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB). Professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Psicologia da UCB. Tem experiência nas áreas de Educação e Psicologia Social do Trabalho. Atualmente, seus temas de interesse são: formação de professores, processos de ensino e aprendizagem, diversidade, saúde mental e trabalho e psicodinâmica do trabalho.

E-mail: ledag@ucb.br

Lucélia de Moraes Braga Bassalo – Universidade Estadual do Pará (UEPA). Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora adjunta do Departamento de Filosofia e Ciências Sociais (DFCS) da UEPA. Professora da Universidade da Amazônia (UNAMA). Líder do grupo de pesquisa “Juventude, Educação e Sociabilidades” (JEDS) e integrante do Grupo de Pesquisa – Gerações e Juventude (GERAJU).
E-mail: lbassalo@uol.com.br

Luciana Lobo Miranda – Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutora e mestre em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). É professora do Departamento de Psicologia da UFC e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia dessa universidade. Coordena o projeto de pesquisa “Juventudes e Mídia: um estudo sobre o consumo, apropriação e produção de mídia por jovens estudantes de escola pública de Fortaleza”, além do programa de extensão “TVEZ: educação para o uso crítico da mídia”.
E-mail: lobo.lu@uol.com.br

Lílian Lima Queiroz – Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Psicologia. Participa do projeto de pesquisa “Juventudes e Mídia: um estudo sobre o consumo, apropriação e produção de mídia por jovens estudantes de Escola Pública de Fortaleza”.
E-mail: lilianlqueiroz@hotmail.com

Lucicleide Araújo de Sousa Alves – Universidade Católica de Brasília (UCB). Doutoranda em Psicologia e mestre em Educação pela UCB. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Distrito Federal (CEUB). Educadora na Secretaria de Estado de Educação (SEE/DF). Coordena projetos de informática na educação, promovendo a utilização das TIC como apoio ao desenvolvimento do currículo da educação básica na rede pública de ensino do Distrito Federal.
E-mail: lucicleide.ead@gmail.com

Marcos Vinicius Dutra Vicente – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF).

Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), MG. Participa do projeto de pesquisa “Adolescência, Violência e os Objetos Culturais: uma experiência com o audiovisual no espaço escolar”, do CNPq/UCB.

E-mail: cineclubpalomaris@gmail.com

Maria Cândida de Moraes – Universidade Católica de Brasília (UCB).

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UCB. É coordenadora adjunta da Rede Internacional de Ecologia dos Saberes (RIES), da Universidade de Barcelona. Atua principalmente nos seguintes temas: epistemologia, didática, paradigma, complexidade, transdisciplinaridade, ecoformação, educação a distância.

E-mail: mcmoraes@terra.com.br

Maria Madalena Poletto Oliveira – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Pós-doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFES. Doutora em Educação pelo PPGE/UFES. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora universitária, jornalista e pesquisadora nas áreas de educação, juventude, novas tecnologias, comunicação, artes visuais e educação do campo.

E-mail: profmmpoleto@gmail.com

Ricardo Spindola Mariz – Universidade Católica de Brasília (UCB)

Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). Professor do Programa de Mestrado em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação da UCB. Participa do projeto de pesquisa “Juventudes, Educação, Tecnologias: sociabilidades e aprendizagens (JETSA)” da Cátedra UNESCO. Focos de atuação: gestão social do conhecimento, gestão educacional, formação de professores/as e educação e trabalho.

E-mail: marizricardo@gmail.com

Vitória Maria Moreira Viana – Universidade Federal do Ceará (UFC).
Graduanda em Psicologia. Participa do projeto de pesquisa “Juventudes e Mídia: um estudo sobre o consumo, apropriação e produção de mídia por jovens estudantes de Escola Pública de Fortaleza”.

E-mail: viana.pesquisa@gmail.com

Wivian Weller – Universidade de Brasília (UnB).

Pós-doutora pela Stanford University, EUA. Doutora em Sociologia pela Freie Universität Berlin, Alemanha. Professora da graduação e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UnB. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq. Líder do grupo de pesquisa “Gerações e Juventude” (GERAJU) e vice-líder do Grupo Regional e Internacional de Estudos Comparados em Educação (GRIECE).

E-mail: wivian.unb@gmail.com

Para Benjamin, "A flânerie dificilmente poderia ter-se desenvolvido em toda a plenitude sem as galerias". Se as ruas de Paris era o habitat das multidões, elas agora estão também nas infovias. Mídias digitais, principalmente, podem ser pensadas como a morada de coletivos jovens. [...] o jovem tornou-se irrequieto, impaciente com as soluções tecnológicas mal resolvidas: imagens desfocadas, sítios sem navegabilidade, sistema fotográfico de baixa qualidade, ou qualquer tipo de dificuldade que não permita respostas rápidas e curtas. Esta é, sem dúvida, uma qualidade que o flâneur midiático não herdou de seu homólogo benjaminiano. Talvez resida aí o grande dilema que afeta pais, estudiosos e professores: o conhecimento exige tempo para reflexão, crítica e aprofundamento, enquanto a navegação na WEB é rápida, nervosa, versátil, centrada no que se vê, inclusive os textos curtos. O internauta quer respostas rápidas, e isso pode levar o jovem a não "aprofundar a significação dos resultados obtidos, a acumular mais quantidade do que qualidade de informação, que não chega a transformar-se em conhecimento efetivo" [...]

Benedito Dielcio Moreira,

Doutorado Interinstitucional em
Comunicação Social UFMG/UFMT

Livros Editados:

1. **CALIMAN, Geraldo (Org.)**. Violências e Direitos Humanos: Espaços da Educação, 2013.
2. **SIVERES, Luiz (Org.)**. A Extensão Universitária como Princípio de Aprendizagem, 2013.
3. **MACHADO, Magali**. A Escola e seus Processos de Humanização, 2013.
4. **BRITO, Renato**. Gestão e Comunidade Escolar, 2013.
5. **CALIMAN, G.; PIERONI, V. ; FERMINO, A.** Pedagogia da Alteridade, 2014.
6. **RIBEIRO, Olzeni; MORAES, Maria Cândida**. Criatividade em uma Perspectiva Transdisciplinar, 2014.
7. **CUNHA, Celio; JESUS, Wellington; GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce**. A Educação em Novas Arenas, 2014.
8. **CALIMAN, G. (Org.)**. Direitos Humanos na Pedagogia do Amanhã, 2014.
9. **MORAES, Maria Cândida; BATALLOSO, Juan Miguel; MENDES, Paulo Corrêa (Orgs.)**. Ética, docência transdisciplinar e histórias de vida: relatos e reflexões em valores éticos, 2014.
10. **MANICA, Loni; CALIMAN, Geraldo**. Educação Profissional para Pessoas com Deficiência, 2015.
11. **SÍVERES, Luiz**. Encontros e diálogos: pedagogia da presença, proximidade e partida, 2015.
12. **PAULO, Thais Sarmanho; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de**. Violência e Escola: escuta de professores e análise das práticas profissionais, de orientação psicanalítica, 2015.

A relação do jovem com a tecnologia cria dinâmicas sociais próprias – onde muitas vezes ele se torna protagonista do seu processo de aprendizado –, impõe uma nova relação do docente com o uso dessas novas ferramentas de ensino e, acima de tudo, gera novos desafios éticos e até mesmo intergeracionais que precisam ser melhor estudados. Ao passo que a apropriação dessas novas tecnologias pela juventude cria imensas oportunidades emancipatórias e de socialização, paradoxalmente o uso de novas tecnologias pode ser também fenômeno excludente ao relegar para um segundo plano jovens que não as possuem ou aqueles que ainda necessitam da chamada “alfabetização midiática”. Além da questão da democratização de acesso, vale entendermos melhor as novas dinâmicas que esse fenômeno acarreta. A Internet permite um ambiente virtual sem precedentes onde é cada vez mais comum a superexposição, a cultura do supérfluo e do imediato e – lamentavelmente – frequentes incitações ao ódio, intolerância e preconceito.

Marlova Jovchelovitch Noletto

Diretora da Área Programática da UNESCO no Brasil



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade

