

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Faculdade de Educação - FaE

Aline Gonçalves Ferreira

Juventudes conectadas no Ensino Médio: um balanço da produção discente na
Pós-graduação sobre juventudes, tecnologias e ensino médio

Belo Horizonte
Dezembro de 2014

Aline Gonçalves Ferreira

Juventudes conectadas no Ensino Médio: um balanço da produção discente na
Pós-graduação sobre juventudes, tecnologias e ensino médio

Monografia apresentada ao Colegiado de
Pedagogia da Faculdade de Educação/FaE da
Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG.

Orientação: Prof^ª Dra. Shirlei Rezende Sales.

Belo Horizonte
Dezembro de 2014

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Shirlei Rezende Sales
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Prof. Dr. Eucidio Pimenta Arruda
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Prof^a. Dr^a. Juliana Batista dos Reis
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET/MG

Faça todo o bem que você puder, com todos os recursos que você puder, por todos os meios que você puder, em todos os lugares que você puder, em todos os tempos que você puder, para todas as pessoas que você puder, sempre e quando você puder. - John Wesley

Agradecimentos

Como sou grata!

Agradeço a Deus pela força e presença constante em minha vida. A Ele toda glória!

Ao meu amado pai José e minha amada mãe Marli pelo incentivo e amor. Saibam que são parte deste trabalho. Agradeço pelo fato de existirem e por significarem tanto para mim. Vocês me inspiram todos os dias.

Aos meus queridos irmãos pelo companheirismo e carinho de sempre. Às minhas sobrinhas e afilhadas pelas energias e alegrias no caminho.

Ao Fernando pelo amor, dedicação e incentivo em todo o processo de construção desta monografia e da minha vida.

À minha querida orientadora Shirlei Rezende Sales pelo exemplo de professora, pessoa e mulher que é para mim. Agradeço pelos inúmeros aprendizados e por ter sido mais que uma orientadora. Seu olhar sempre atento e carinhoso foi fundamental para que eu pudesse me olhar, me perceber e construir este trabalho. Agradeço por você ser essa pessoa tão generosa, amiga e amável.

Aos(as) grandes amig@s do Observatório da Juventude pela parceria, colaboração e pelo companheirismo de sempre. Vocês são parte desta pesquisa. Um agradecimento especial às amigas e incentivadoras Dai, Helen, Sy, Bréscia, Fê, Ju, Bella, Licínia e aos/as demais amig@s desse grupo tão querido.

Ao grupo de estudos e orientação do GECC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas) pelas discussões enriquecedoras e pelo #foco durante as reuniões. Carol, Clau, Gabi, Gi, Maíra e Su, vocês tornaram o percurso mais leve e divertido. Um agradecimento especial aos/as querid@s Gê, Gi, Jéssica, Marco e Rafa pelas leituras atentas e pelo carinho de sempre. Agradeço por terem sido mais que interlocutores/as, mas também amigos/as.

Ao Eucidio Pimenta Arruda e à Juliana Batista dos Reis pela presença na banca.

Resumo

Esta monografia teve por objetivo analisar e organizar as produções discentes a respeito das relações estabelecidas entre as juventudes, tecnologias digitais e ensino médio. Como metodologia utilizei a pesquisa bibliográfica. O referencial teórico utilizado foi baseado principalmente nos estudos de Bauman (2001), Dayrell (2007), (2009), Garbin (2009), Haraway (2000), Sposito (2005), (2006), Sales (2014), Sibilía (2010). O problema de pesquisa que norteou as análises consiste em: Como a produção discente na pós-graduação em Educação discute as relações dos/as jovens com as tecnologias digitais no ensino médio? Dessa forma, o resultado principal da pergunta central, é que muitos/as autores/as descrevem a relação que a escola e os/as professores/as possuem com os/as jovens como pouco harmoniosa e permeada por tensões e conflitos. Os/as jovens são descritos como sujeitos "nativos" no ambiente digital, "ciborgues" que estabelecem uma íntima conexão com as redes ou aqueles/as que constituem a "geração net". Os/as autores/as destacam que eles/as possuem novas formas de agir, pensar e aprender. Essas novas formas de viver, em muitos momentos, se mostram conflitantes com a lógica da escola. Ainda assim, pude concluir que mesmo com essas incompatibilidades, a escola e o ciberespaço possuem pontos de contato. Foi possível perceber como as relações entre os saberes da internet estão presentes na escola, assim como os assuntos e as questões presentes no ambiente escolar estão imersas no ciberespaço.

Palavras-chave: Juventude, Tecnologias Digitais, Ensino Médio, Escola, Produção Discente.

Abstract

The goal of this monograph was to analyse and organize student productions on the relations between the youth, digital technologies and high school. The methodology used was bibliographical research. The theoretical reference was mainly based on the studies of Bauman (2001), Dayrell (2007), (2009), Garbin (2009), Haraway (2000), Sposito (2005), (2006), Sales (2014), Sibilía (2010). The research orienting question is 'How do the post-graduate students in Education productions deals with the relations of the youth with technology?' Thus, the main answer of the question is that many authors describe the relation between school and teachers with the youth as not being harmonical and permeated with tension and conflict. The youngsters are described as “natives” in the digital environment, “cyborgs” that establish close connection with the web or those that make the “net generation”. The authors highlight that they act, think and learn by new means. This new way of living conflicts several times with the school's logics. Despite that, the study shows that school and the cyberspace have some common features. It was possible to see how the knowledges of the internet are present in school and how issues of the school environment are in the cyberspace.

Key-word: Youth, Digital Technologies, High School, School, Student Body Production.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	<i>Emoticons</i>	30
Figura 2 -	Distribuição de programas de pós-graduação no Brasil.....	35
Figura 3 -	Número de Instituições de Educação Superior, segundo as Regiões Geográficas – Brasil – 2011.....	35

TABELA

Tabela 1 -	Número e Percentual de Instituições de Educação Superior, por Categoria Administrativa – Brasil – 2011.....	36
------------	---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Universidade, Modalidade da pesquisa e ano de publicação.....	32
Quadro 2 -	Autor/a - Orientador- Universidade, título, escola pesquisada (nível de ensino e se a instituição é pública e/ou privada).....	38
Quadro 3 -	Metodologias utilizadas nas pesquisas.....	41

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 O CENÁRIO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: LIMITES E POSSIBILIDADES.....	13
3 METODOLOGIA.....	16
3.1 Procedimentos metodológicos	17
4 REFERENCIAL TEÓRICO	21
4.1 Juventudes, condição juvenil e as múltiplas culturas.....	21
4.2 Tecnologias digitais e a juventude ciborgue.....	24
5 ANÁLISE DA PRODUÇÃO DISCENTE DA PÓS-GRADUAÇÃO.....	29
5.1 Apresentação do corpus de pesquisa	29
5.2 Juventude, Ensino Médio e Tecnologias Digitais: As centralidades nas pesquisas analisadas	42
6 "NATIVOS DIGITAIS", "GERAÇÃO INTERNET", "GERAÇÃO @", "HOMO ZAPPIENS", "CIBORGUE": OS/AS JOVENS E SUAS RELAÇÕES COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS	47
7 APRENDIZAGENS DOS/AS JOVENS CIBORGUES: CONFLITOS E AS INTERFACES ENTRE OS SABERES ESCOLARES E SABERES CIBERCULTURAIS.....	60
7.1 A juventude ciborgue, as relações com os jogos e a aprendizagem	61
7.2 As novas formas de viver e aprender e as relações estabelecidas na escola.....	65
7.3 Saberes escolares e ciber culturais: os pontos de contato possíveis apresentados nas pesquisas analisadas	72
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80

1 INTRODUÇÃO

As manifestações populares que aconteceram no ano de 2013 em todo Brasil, se mostraram fortemente marcadas pela participação juvenil e também pela intensa relação com as tecnologias e com as redes sociais digitais. Além de ser uma ferramenta que potencializou as articulações dos movimentos, as redes se tornaram partes constitutivas destes, que funcionaram de modo horizontal, democrático, com múltiplas pautas e articulações diversas. Uma das pautas de reivindicações recorrente nas manifestações em todo o território nacional é a melhoria da educação. As manifestações reuniram milhares de/as brasileiros/as, muitos/as deles/as estudantes universitários/as, de ensino médio e dos anos finais do ensino fundamental. As tecnologias da informação e comunicação, como partes constitutivas dos movimentos sociais contemporâneos e do cotidiano dos/as jovens que ocuparam e ainda ocupam as ruas do Brasil e o ciberespaço, também se mostram presentes nesta monografia, bem como as relações que esses sujeitos possuem com a escola e o ensino médio.

Esta monografia é resultado da minha trajetória acadêmica que, por meio das vivências e reflexões sobre as questões das juventudes, escola e das tecnologias digitais, trouxe inquietações sobre as relações estabelecidas nesses eixos temáticos. Esse processo envolve a minha inserção no grupo de ensino, pesquisa e extensão Observatório da Juventude, atuando mais diretamente no projeto de extensão Portal EMdiálogo (www.emdialogo.uff.br) que articula temáticas em torno dos eixos Juventude, Tecnologias digitais e Ensino Médio. O Portal EMdiálogo é uma rede social criada para estimular debates e socializar conhecimentos e experiências que contribuam para a melhoria do Ensino Médio público no Brasil. Além de ingressar no grupo de estudos do GECC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas), que também contribuiu para que eu fosse percorrendo esse caminho.

No decorrer da graduação, por meio do projeto Portal EMdiálogo, pude me aproximar mais dos/as jovens nos ambientes escolares com oficinas oferecidas a eles/as, assim como entender as relações que os/as alunos/as têm com as tecnologias, com a própria escola e o ensino médio. Nesses espaços de aprendizagem propiciados pelas atividades ligadas à extensão, pude vivenciar o trabalho com os/as jovens em oficinas e projetos. Além do contato presencial com os/as jovens, também me relacionei com eles/as através da internet, nas ferramentas de redes sociais, como no próprio Portal, por exemplo.

Ao ter esse contato com os/as jovens presencialmente, nas redes e principalmente por meio do referencial teórico que utilizo, foi possível perceber que os/as jovens demandam que a escola e seu currículo introduzam as questões das tecnologias no dia a dia, por ser parte

constitutiva de suas existências, e a instituição, no entanto, de modo geral se mostra pouco flexível para compreender essas questões. Paula Sibilia (2012a) afirma que há um desajuste entre os corpos. A escola não atende às demandas dos/as jovens, e assim, a juventude é por vezes vista de modo estereotipado como se não se interessasse pelas questões escolares. A autora afirma que esse descompasso se mostra conflitante, porque a escola foi pensada para sujeitos de uma outra época, com outras demandas e interesses. Assim, os sujeitos da contemporaneidade não se ajustam a essa instituição que pouco dialoga com o cotidiano das juventudes.

Visto que as relações presentes entre os/as jovens e a escola, assim como a relação da escola com as tecnologias digitais se mostram conflitantes, fez-se necessário entender o que é dito nas pesquisas acadêmicas sobre essas questões, bem como quais aspectos estão sendo evidenciados ou silenciados nesses estudos. A partir dessas pontuações, realizei uma pesquisa bibliográfica, cujo o objetivo foi analisar como a produção discente realizada na pós-graduação em Educação discute as relações dos/as jovens com as tecnologias digitais no ensino médio e como essa relação é descrita pelos/as mestrandos/as e doutorandos/as. Dessa forma, busquei analisar e organizar as produções discentes a respeito das relações estabelecidas entre as juventudes, tecnologias digitais e ensino médio. O problema de pesquisa foi assim formulado: Como a produção discente na pós-graduação em Educação discute as relações dos/as jovens com as tecnologias digitais no ensino médio?

Como resultado principal da pergunta proposta, o argumento que exponho é de que muitos/as autores/as descrevem a relação que a escola e os/as professores/as possuem com os/as jovens como pouco harmoniosa e permeada por tensões e conflitos. Os/as jovens são descritos como sujeitos "nativos" no ambiente digital, "ciborgues" que estabelecem uma íntima conexão com as redes ou aqueles/as que constituem a chamada "geração net". Os/as autores/as destacam que eles/as possuem novas formas de agir, pensar e aprender. Essas novas formas de viver, em muitos momentos, se mostram conflitantes com a lógica da escola. Ainda assim, pude concluir que mesmo com essas incompatibilidades a escola e o ciberespaço possuem pontos de contato. Foi possível perceber como as relações entre os saberes da internet estão presentes na escola, assim como os assuntos e as questões presentes no ambiente escolar estão imersas no ciberespaço.

Esta monografia está organizada por capítulos que têm seu início nesta Introdução, seguido do segundo capítulo intitulado *O cenário do Ensino Médio no Brasil: Limites e possibilidades*, no qual é descrito o panorama geral da última etapa da educação básica, assim como seus limites e perspectivas. Também contextualizo as relações dos/as jovens com as

tecnologias digitais e com a escola e como se dá as tensões presentes nessas interações na atualidade. Após o segundo capítulo, apresento a metodologia e os procedimentos metodológicos desta pesquisa, no qual conceituei a pesquisa bibliográfica e descrevi os caminhos percorridos no decorrer da pesquisa. O quarto capítulo é composto pelo referencial teórico deste trabalho, a fim de sistematizar os principais conceitos utilizados nas análises realizadas na monografia, cujas principais obras pesquisadas foram escritas pelos/as autores/as: Dayrell (2007), (2009), Garbin (2009), Haraway (2000), Sposito (2005), (2006), Sales (2014), Sibilía (2010).

Na sequência do referencial teórico, exponho os três capítulos analíticos, nos quais apresento os resultados e as análises desta investigação. No quinto capítulo aponto o corpus de pesquisa, bem como o cenário da produção discente que articula as temáticas de juventude, ensino médio e tecnologias digitais. Também explicito em quais Instituições de Educação Superior os trabalhos foram produzidos, bem como em quais unidades federativas as pesquisas foram desenvolvidas.

No sexto capítulo apresento como os/as jovens são descritos, assim como as relações que eles/as estabelecem com as tecnologias digitais. No capítulo seguinte objetivo explicitar o que é dito nas produções discentes da pós-graduação em Educação sobre a relação do/a jovem com as tecnologias digitais e como se dá essa relação na aprendizagem. Desse modo, busco evidenciar como os/as autores/as analisam a relação dos/as professores/as com a vivência dos/as estudantes no ciberespaço e com os artefatos tecnológicos, assim como a forma que a escola lida com essas questões na aprendizagem.

Por fim, após ter apresentado os resultados da pergunta inicial da pesquisa, no qual problematizei as relações que os/as jovens estabelecem entre as tecnologias digitais e a escola, bem como as relações que esta estabelece com eles/as e com a íntima relação que possuem com as tecnologias, apresento a conclusão dessa monografia no oitavo capítulo, seguido das referências bibliográficas deste trabalho.

É importante destacar que como esta pesquisa se trata de um trabalho bibliográfico foi necessário utilizar uma estratégia para diferenciar a tese e as dissertações que compõem o corpus desta monografia dos demais referenciais utilizados nas análises. Todas as vezes que cito os/as autores/as pesquisados/as na monografia, que compõem o corpus deste trabalho, o sobrenome é grafado em *itálico*. Os/as demais autores/as são citados/as de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Outro destaque importante de ser explicitado é o modo como cito pela primeira vez os/as autores/as. Por uma recomendação dos estudos feministas, a primeira vez que cada autor/a for citado/a, esse/a terá o nome

completo na referência. Dessa forma, é possível reconhecer quem são os/as pesquisadores/as e se são homens ou mulheres. Assim como no destaque anterior, as demais citações desses/as autores/as serão realizadas de acordo as normas da ABNT.

2 O CENÁRIO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: LIMITES E POSSIBILIDADES

A universalização do ensino médio no Brasil é um assunto que está em pauta nas discussões da atualidade. Por meio da Emenda Constitucional nº 59, aprovada em novembro de 2009, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, foi alterada e estabelece a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica para crianças e jovens dos 4 aos 17 anos, o que deverá ser garantido até 2016 (BRASIL, 2009). Em consonância com a Emenda, a Meta 3 do Plano Nacional da Educação (PNE) propõe universalizar o atendimento escolar para toda população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida¹ de matrículas no ensino médio para 85%. Em 2009 a taxa de frequência líquida alcançou 50,9% e a taxa de frequência bruta² atingiu 85,2% (BRASIL, 2014).

Um dos desafios da universalização é a adequação idade/série dos/as alunos/as no ensino médio brasileiro. Um total de 49,1% dos/as estudantes apresentam distorção na idade/ano nesta etapa da educação básica (IBGE, 2010). Outro desafio presente são as altas taxas de reprovação e abandono escolar. Em 2011 a taxa de reprovação foi de 14,1% e o abandono dos/as estudantes no ensino médio foi de 10,7% (BRASIL, 2012). Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2011), o 1º ano apresenta o maior índice de reprovação e abandono do ensino médio, visto que quase 20% dos/as alunos/as são reprovados e 13,2% abandonam a escola nesta etapa da educação básica.

Marcelo Neri (2009) coordenou a realização da pesquisa intitulada *Motivos da Evasão escolar*, realizada pela Fundação Getúlio Vargas, que apontou como principal razão para a saída dos/as jovens da escola, a falta de interesse intrínseco dos pais, mães e dos/as alunos/as pelas condições da educação ofertada e/ou por desconhecer os impactos potenciais da escolarização. De acordo com esse estudo, cerca de 40,3% dos/as jovens de até 17 anos que estão fora da escola, apontam a falta de interesse como o principal motivo, seguido da necessidade de trabalho e geração de renda, que abarca 27,1% da juventude. A pesquisa ainda aponta a dificuldade de acesso à escola também como um motivo para que os/as alunos/as evadam.

¹ Taxa de frequência escolar líquida indica a proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que frequenta a escola na série adequada, conforme a adequação série-idade, em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária (IBGE, 2010).

² Taxa de frequência escolar bruta é a proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que frequenta a escola em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária (IBGE, 2010).

É possível perceber que a falta de interesse dos/as jovens pelos estudos, se mostra um fator importante para analisar as condições do ensino médio no Brasil, assim como os sentidos que essa etapa da educação básica tem para esses/as jovens. Geraldo Leão, Juarez Dayrell e Juliana Reis (2011a) afirmam que

Há uma permanente tensão entre formação geral e/ou profissional, ensino propedêutico e/ou técnico, que diz respeito ao papel da escola média como etapa final do ensino básico e sua relação com o mercado de trabalho, com o ensino superior e com a formação pensada em termos mais amplos, relacionada às questões de autonomia e cidadania (p.255).

A falta de identidade do ensino médio para esses sujeitos, bem como o reconhecimento do/a jovem apenas na sua dimensão única de aluno/a, torna o diálogo entre o/a jovem e a escola e da instituição para com esse sujeito, ainda mais tensa e difícil. Leão, Dayrell e Reis (2011a) afirmam que para grande parte dos/as professores/as e também dos/as pesquisadores/as, o/a jovem que frequenta o ensino médio é entendido/a apenas na sua dimensão de aluno/a, assim, o ser aluno/a é concebido como natural, inerente a ele/a. Fatores importantes, que também constituem os sujeitos, como: origem social, gênero, etnia, entre outras dimensões não são levados em consideração e assim “constroem a vida do aluno fora da escola como um tempo vazio de sentido, um não tempo” (p.1068). A partir dessa concepção de jovem, pouco se entende sobre os sujeitos que frequentam a escola em suas múltiplas dimensões, suas demandas e expectativas.

A partir dos dados explicitados acima e das reflexões feitas, é possível perceber que ainda não foi possível superar a falta de sentido presente no ensino médio, nem garantir a sua universalização, a permanência e a aprendizagem significativa para a maioria dos/as estudantes desta etapa da educação básica. Diante desse contexto, o ensino médio se torna um ponto em evidência nas discussões atuais, já que sua estrutura, suas condições, bem como o seu currículo e a formação que oferece, não atendem muitas demandas dos/as jovens, pois além dos apontamentos realizados anteriormente, possui um formato analógico, que pouco dialoga com as vivências dessas juventudes.

Uma das demandas das/os jovens refere-se à incorporação das tecnologias digitais no currículo, por essas serem altamente presentes no cotidiano desses sujeitos (DAYRELL, 2009). É também necessário refletir sobre a relação que os/as jovens estabelecem com as tecnologias digitais e o que a escola com o seu formato pensado para atender à sociedade moderna, tem a oferecer. Segundo Sibilía (2012b) existe uma incompatibilidade entre os sujeitos e a escola, que vem ocorrendo por diversos fatores. A autora diz que a escola é uma

tecnologia própria da modernidade e por isso seu funcionamento está cada vez mais conflitante com os/as jovens. Ela afirma ainda que os organismos “não se ensamblam harmoniosamente e, portanto, tendem a não funcionar corretamente quando colocados em contato” (p.197).

Bill Green e Chris Bigum (2003) fazem uma provocação dizendo que na contemporaneidade “um novo tipo de subjetividade humana está se formando, que, a partir do nexo entre a cultura juvenil e o complexo crescentemente global da mídia, está emergindo uma formação de identidade inteiramente nova” (p.214). Eles mostram ainda a relevância de se pensar a escolarização atrelada à mídia, pois não se trata apenas da crescente penetração desta última no processo de escolarização, mas da importância de se pensar a relação da mídia e da cultura da informação para a escolarização e para o currículo escolar.

As intensas relações e conexões entre as pessoas e as tecnologias trazem muitas questões e algumas tensões para o campo educacional. Maria Elisabete Garbin (2009) sugere como uma possibilidade para tentar equacionar essas tensões no campo educacional, o trabalho com temáticas que tenham significados para os/as jovens. Ela exemplifica afirmando que seria importante trabalhar com ferramentas da internet, seu impacto e a influência na comunidade, na escola, já que a internet possibilita ultrapassar fronteiras, especificidades e bairrismos, construindo novos grupos identitários.

Os dados apresentados sobre o ensino médio e seus limites e perspectivas perante os números de evasão, abandono, os desafios de universalização, assim como o desajuste anunciado por Sibilía (2012a) em relação às juventudes e a escola, me fizeram refletir e me despertaram, de alguma forma, outras questões sobre a temática. Gostaria de entender o que, e de que forma, as produções acadêmicas discentes atuais estão dizendo sobre a relação dos/as jovens com a tecnologia e desta, que é uma forte marca da cultura juvenil, com a escola. Como os sujeitos no ensino médio lidam e se relacionam com as tecnologias? No tópico a seguir explico os caminhos que percorri para responder tais perguntas e os procedimentos metodológicos que realizei nesta pesquisa de monografia.

3 METODOLOGIA

De acordo com as pesquisadoras Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2012) metodologia de pesquisa trata-se de "caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de formas que sempre têm por base um conteúdo, uma perspectiva, ou uma teoria" (p.15). Dentro da perspectiva pós-crítica, com a qual trabalho nesta monografia, segundo as autoras, o termo "metodologia" é entendido como "um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações" (p.16). Este tópico explicita os percursos metodológicos realizados no desenvolvimento da pesquisa, assim como os procedimentos, as escolhas e caminhos percorridos ao longo da trajetória.

A partir do problema e do objetivo desta pesquisa, que consiste na análise de como são descritas as relações dos/as jovens com as tecnologias digitais e o ensino médio na pós-graduação em Educação, optei por fazer uma pesquisa bibliográfica. O estudo de estado da arte ou estado do conhecimento, como também é chamado, possui características metodológicas mais adequadas aos objetivos desta pesquisa. Nessa categoria busquei conhecer mais intimamente os estudos sobre juventude, tecnologias digitais e ensino médio, a fim de evitar em uma nova e possível formulação de problema discutir questões já estudadas em outras pesquisas, além de constituir uma fonte de atualização para pesquisadores/as, por organizar pontos relevantes da temática discutida.

A pesquisa bibliográfica, segundo Norma Ferreira (2002), traz consigo o desafio de analisar e mapear o campo, tentando evidenciar aspectos e dimensões que vêm sendo privilegiados nas produções, assim como de que formas elas têm sido realizadas. Ela afirma que essa pesquisa é muito importante, uma vez que o conhecimento acadêmico científico se inicia por meio da produção realizada anteriormente. Assim, a pesquisa de cunho bibliográfico destaca as lacunas existentes no campo, bem como as pesquisas já consolidadas sobre determinado tema para a realização de pesquisas futuras.

David Gough (2007) destaca que da mesma forma que as conclusões da pesquisa primária dependem das metas e métodos, as pesquisas secundárias, ou seja, as de cunho bibliográfico, dependem de métodos de revisão. Dessa forma, qualquer "pesquisa secundária precisa ser tão explícita em seus métodos quanto a pesquisa primária" (p.66). O autor afirma que a pesquisa secundária, metapesquisa ou pesquisa bibliográfica, é uma importante ferramenta para o conhecimento. É um "método relativamente novo, está em suas etapas iniciais de desenvolvimento e não deve ser vista como um método fixo para o qual todos os

problemas foram resolvidos" (p.76). De acordo com Gough (2007), nos últimos 30 anos tem-se assistido um reconhecimento crescente da necessidade da abordagem sistemática de pesquisas secundárias.

Ferreira (2002) destaca que as pesquisas bibliográficas “são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar” (p.258). Elas não podem ser consideradas apenas um levantamento de pesquisas, como um catálogo, pois segundo a autora, os/as pesquisadores/as são movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido, para posteriormente buscar o que ainda não foi feito. Assim, produzem um trabalho evidenciando as lacunas e as pesquisas já realizadas no campo, organizando o cenário dos resultados sobre determinado tema.

Assim, esta pesquisa de monografia conta com a pesquisa bibliográfica como metodologia. O subtópico a seguir é destinado aos procedimentos metodológicos realizados, assim como as escolhas, a chegada até o corpus da pesquisa, a análise desse material e a construção dessa monografia.

3.1 Procedimentos metodológicos

Inicialmente realizei uma revisão de literatura no site da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), com o objetivo de constituir o corpus desta pesquisa de monografia. Li todos os resumos dos trabalhos da área da educação que se relacionavam com as palavras-chave escolhidas, as quais foram agrupadas da seguinte maneira: “jovens”, “ensino médio” e “tecnologia”; “jovens”, “ensino médio” e “tecnologias digitais”; “juventude”, “ensino médio” e “tecnologias digitais”. Após essa leitura inicial foram levantadas 20 produções discentes que se relacionam diretamente com as temáticas de Juventude, tecnologias digitais e ensino médio.

Iniciei a pesquisa no site da CAPES buscando por assunto e utilizando os filtros da área do conhecimento “Ciências Humanas” e a sub-área do conhecimento “Educação”. É importante ressaltar que pesquisei durante todo o período disponível no site, até o ano de 2013. Ao digitar as palavras-chave “jovens”, “ensino médio” e “tecnologia”, apareceram 186 resultados, sendo que após ler os resumos, identifiquei 17 que se encaixam na relação da

juventude, ensino médio e tecnologias digitais. Através das tags³ “jovens”, “ensino médio” e “tecnologias digitais”, apareceram 12 resultados, porém, vários deles já haviam aparecido na busca anterior e apenas uma dissertação se relacionava com a temática mais diretamente e que não tinha sido encontrado, na primeira busca, foi também selecionada para compor o corpus de pesquisa. Com as palavras-chave “juventude”, “ensino médio” e “tecnologias digitais”, apenas uma dissertação que se relaciona com as temáticas foi encontrada. Utilizei as palavras-chave citadas acima e o filtro que selecionava trabalhos defendidos na área da Educação. Diante desse levantamento, foi possível encontrar 20 trabalhos nessa área do conhecimento que se relacionam diretamente com as temáticas de Juventude, escola, ensino médio e tecnologias digitais.

É importante destacar que o site da CAPES passou por um extenso período de manutenção. A cada vez que entrei em contato com a central de atendimento, fui informada que não tinham previsão de quando o site voltaria a funcionar. Em email enviado no mês de outubro de 2013 à central de atendimento do Ministério da Educação, fui informada que o site "em breve" voltaria a funcionar e que uma nova versão iria ser lançada. Durante o percurso metodológico, na revisão de literatura realizada para o projeto desta monografia, salvei os trabalhos encontrados apenas através do link do site da CAPES. Como o site ficou fora do ar durante o segundo semestre de 2013, não pude dar continuidade à pesquisa até que o site voltasse. Iniciei, então uma nova busca em outra plataforma digital, o IBICT⁴. Com as mesmas palavras-chave, encontrei 12 trabalhos, sendo que oito deles eu também encontrei posteriormente no site da CAPES em nova busca, quando este voltou a funcionar, e quatro deles só foram encontrados no IBICT.

Durante esse período, verifiquei o site da CAPES todos os dias, já que a central de atendimento do Ministério da Educação não havia dado nenhuma previsão de inauguração da nova plataforma. No mês de novembro de 2013 o site voltou a funcionar e então pude refazer toda a revisão e ir em busca dos trabalhos completos que constituíam o corpus desta

³ “Tag” em inglês quer dizer etiqueta. As tags na internet são palavras que servem justamente como uma etiqueta e ajudam na hora de organizar informações, agrupando aquelas que receberam a mesma marcação, facilitando encontrar outras relacionadas. Disponível em: <<http://www.tecmundo.com.br/navegador/2051-o-que-e-tag-.htm>> Acesso em março de 2014.

⁴ "O IBICT é hoje referência em projetos voltados ao movimento do acesso livre ao conhecimento. Exemplo desse compromisso é a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações ([BDTD](#)), lançada em 2002". Essa biblioteca disponibilizada no site do IBICT tem por objetivo integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país e disponibilizar para os usuários um catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos. Disponível em: < <http://bdtd.ibict.br/> > Acesso: maio de 2014

monografia. No dia seguinte o site já tinha retornado ao status de "indisponível", o que perdurou até o início do ano de 2014.

É importante descrever que a busca do corpus desta pesquisa, não constitui um processo de revisão exaustivo, visto que, o próprio site possui limitações quanto à ferramenta de busca. Em alguns períodos, encontrei trabalhos que não foram catalogados na sub-área da educação, assim como na área de ciências humanas. Vale ressaltar que os programas de Pós-graduação dos Institutos de Ensino Superior é que são responsáveis por essa catalogação, assim como o envio dos materiais e preenchimento dos campos no site da CAPES. Como outra evidência de que a pesquisa não foi exaustiva, é possível perceber resultados diferentes nos sites da CAPES e do IBICT, utilizando as mesmas palavras-chave. No site da CAPES foram encontrados 20 trabalhos, sendo que 16 deles não foram entrados no IBICT. E da mesma forma, no site do IBICT encontrei 12 trabalhos, sendo que 4 deles só foram encontrados neste banco de teses e dissertações. Com as mesmas palavras-chave, encontrei 12 trabalhos, sendo que oito deles eu também encontrei posteriormente no site da CAPES em nova busca e quatro deles só foram encontrados no IBICT.

Para localizar os trabalhos completos, tanto os que eu encontrei, quanto os dois que não pude analisar, utilizei o procedimento de buscá-los nos sites IBICT, Domínio Público⁵ e nas bibliotecas digitais das universidades, visto que o site da CAPES fornece apenas os resumos das pesquisas. Quando não foi possível encontrá-los nesses sites, entrei em contato direto com os/as autores/as por meio do endereço de email disponível no Currículo Lattes⁶, além de ter utilizado procedimentos de digitar o nome do/a autor/a no "google", encontrar redes sociais nas quais eles/as participavam e tentar o contato. Ainda assim, dois trabalhos não foram obtidos. Dos 20 trabalhos que compõem o corpus desta pesquisa de monografia, analiso 18, pois não consegui encontrar os textos completos de duas das 20 pesquisas selecionadas.

Após esse momento de revisão de literatura e busca dos trabalhos completos, iniciei a leitura da tese e dissertações. Durante essa etapa, construí uma tabela com alguns resultados

⁵ O Domínio Público é uma biblioteca digital que possui diversas obras que se encontram disponíveis em acervos com a autorização do/a autor/a. "O acervo disponível para consulta[...] é composto, em sua grande maioria por obras que se encontram em domínio público ou obras que contam com a devida licença por parte dos titulares dos direitos autorais pendentes". Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>> Acesso: maio de 2014

⁶ O Currículo Lattes se tornou um padrão nacional no registro da vida pregressa e atual dos estudantes e pesquisadores do país, e é hoje adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do país. Por sua riqueza de informações e sua crescente confiabilidade e abrangência, se tornou elemento indispensável e compulsório à análise de mérito e competência dos pleitos de financiamentos na área de ciência e tecnologia. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em: junho de 2014.

iniciais destacando pontos importantes dos trabalhos. A partir dos dados e fragmentos contidos na tabela, fui organizando as ideias e os pontos de semelhança e divergências nos trabalhos. A etapa seguinte foi o estabelecimento de categorias analíticas e escrita dos capítulos⁷. Nesse momento foi possível organizar as anotações da tabela e pensar os agrupamentos que realizei, assim como a construção dos tópicos analíticos. Por fim, terminada essa etapa, com este trabalho de monografia, foi possível organizar as informações e construir uma fonte de atualização para pesquisadores/as com um balanço das produções realizadas no Brasil na área educacional, bem como possibilitar ao/a leitor/a ter um panorama geral das produções discentes na pós-graduação as relações dos/as jovens com as tecnologias e o ensino médio.

⁷ É importante ressaltar como a escrita dos capítulos foi desenvolvida. Tivemos reuniões de orientação coletiva quinzenalmente que contou com a participação de todos/as os/as orientandos/as da Prof^a Shirlei. Os textos eram discutidos e revisados por todos/as do grupo e pela orientadora. Esse processo foi muito importante, visto que, tive a oportunidade de escrever, reescrever e ter o texto revisado pelos/as colegas, além de ter a chance de debater os agrupamentos e as categorias analíticas criadas.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico utilizado na monografia é aquele que se relaciona mais diretamente com os conceitos presentes no problema de pesquisa. A seguir explico tais conceitos sob a luz de perspectivas teóricas que dialogam entre as temáticas presentes nesta monografia. Desse modo, esta pesquisa indica o estudo mais aprofundado sobre juventude, condição e culturas juvenis e tecnologias digitais.

4.1 Juventudes, condição juvenil e as múltiplas culturas

Após passar por um período de silenciamento nas reflexões acadêmicas, as juventudes reaparecem como sujeitos de investigação nas Ciências Sociais. Marília Sposito (2006) afirma que a mídia, no final da década de 80, foi a grande responsável por reintroduzir essa temática na pauta das pesquisas acadêmicas, que iniciaram o processo de considerar o/a jovem como sujeito da investigação. Assim, passou-se a reconhecê-los/as em outras dimensões e não só na de aluno/a, por exemplo, e tentou-se entender como lidam com a condição sexual, cor, raça, “pois estas são múltiplas dimensões de um mesmo ser social, que precisam ser analisadas” (SPOSITO, 2006, p. 98).

Sposito (2006) afirma que a própria definição do que é juventude “precisa ser historicizada e tratada sob a ótica relacional” (p.98). Segundo a autora, ser ou não jovem pode variar de acordo com circunstâncias históricas determinadas. Sposito (2004) destaca que por ser múltipla e diversa nas formas de viver, é importante definir a juventude no plural, como juventudes. Dayrell (2009) afirma ainda que “por razões econômicas, políticas, culturais e, sobretudo, de classe e frações de classe ou grupos sociais, só faz sentido falar em juventudes” (p. 25). Diante das diferentes formas de se viver as juventudes, Sposito (2005) evidencia que é nessa fase da vida que se inicia a autonomia marcada pela construção de elementos das identidades pessoal e coletiva, “como por uma atitude de experimentação” (SPOSITO, 2005, p.204). De acordo com a autora “da heteronomia infantil à completa autonomia que, em tese configura a situação do adulto na sociedade, a juventude é vivida como um processo definido a partir de uma inegável singularidade” (SPOSITO, 2005, p.204).

Nessa perspectiva, a identidade aparece como uma importante característica para se pensar as juventudes. Sposito (2006) afirma que a identidade é fundamental para compreender esse momento da vida humana. Nessa fase, ao ser caracterizada como transição “se gesta um vir-a-ser” e ao mesmo tempo “uma construção do presente, enquanto superação da infância e

em saída da infância” (SPOSITO, 2006, p.98). Sposito (2006) afirma que a busca da idade adulta remete para o/a jovem, “quer individualmente ou em grupo, a questão do auto-reconhecimento e de ser reconhecido” (SPOSITO, 2006, p.99). A autora argumenta que ao mesmo tempo que o/a jovem se percebe semelhante ao/à outro/a, ele/a passa pelo movimento de ser reconhecido e se reconhecer. O/a jovem também passa por um momento de afirmação da sua diferença. Assim, a identidade, pressupõe a dimensão de alteridade, por ser uma categoria social e relacional.

Silva (2000a) baseado nos estudos pós-estruturalistas, afirma que para se entender o conceito de identidade é importante compreender o que é diferença, pois elas estão em uma relação de "estreita dependência" (p.74). Da mesma forma, o autor destaca que "as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade (p.75). Entende-se que identidade e diferença são, pois, inseparáveis. Silva (2000a) ainda argumenta que elas são "o resultado de atos de criação linguística" (p.76) o que significa que não são essências disponíveis para serem descobertas, respeitadas. A identidade e a diferença são produzidas nos contextos das relações sócio-culturais e como tal, estão permeadas por relações de poder. Dessa forma, é importante ressaltar que entender os conceitos de "identidade e diferença como questão de produção significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder" (SILVA, 2000a, p.96).

Diante dessas questões marcadas pelas relações de poder, Silva (2000a) evidencia que afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, fazer distinções entre "o que fica dentro e o que fica fora" (p.82). E no processo de produção da identidade a fixidez é sempre uma impossibilidade, sendo que não há apenas uma identidade ou algo que unifique o sujeito. Desse modo, Silva (2000a) afirma que a identidade não é uma essência, "não é fixa estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada” (p.96). Ela é uma construção, um processo de produção, algo inacabado. As identidades dos/as jovens não são diferentes, além de serem múltiplas, são fluidas e não se deixam perdurar por muito tempo de forma constante. Assim como a identidade plural dos sujeitos, as culturas que são produzidas por eles/as também são diversas.

São múltiplas as formas de vivenciar essa fase da vida, assim como são diversos nas maneiras de construir suas vivências culturais, denominadas culturas juvenis. Essas, por sua vez, são expressões simbólicas da condição juvenil e se manifestam na diversidade em que esta se constitui. Dayrell (2009) destaca que o mundo da cultura para os/as jovens “aparece

como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil” (p.19). Visto que eles/as procuram marcar essas identidades coletivas e individuais, jovens ostentam os seus corpos, roupas e outros adereços, na busca da afirmação dessas identidades sinalizando um status desejado e vivenciando a sua condição juvenil.

Considerando a existência de diferentes culturas juvenis, os/as jovens também se mostram múltiplos nas formas de viver. Dayrell (2007) afirma que condição juvenil, do latim *conditio*, refere-se à “maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade” (p.1108). Existe ainda uma dupla dimensão da condição juvenil. A primeira se refere “ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional” (p.1108), e a segunda dimensão que está relacionada ao modo como essa condição é vivenciada diante dos diversos recortes referidos às diferenças de classe, gênero e etc. É importante destacar as múltiplas dimensões da condição juvenil em que, por exemplo, o lugar social dos/as jovens pode direcionar, em parte, os limites e possibilidades para as vivências juvenis. Dayrell (2007) evidencia que no Brasil, o princípio da incerteza predomina no cotidiano dos/as jovens e sobretudo no caso dos/as jovens pobres, os desafios são ainda maiores, pois eles/as contam com menos recursos e margens para realizar escolhas. Mas, Dayrell (2007) afirma que, apesar dos limites dados pelo lugar social ocupado pelos/as jovens, eles/as amam, sofrem, se divertem, refletem acerca das suas condições e experiências de vida e posicionam-se diante dela.

Muitas dessas experiências vivenciadas na juventude acontecem no ambiente escolar. A escola é um importante espaço que possibilita as vivências da condição juvenil, assim como a sociabilidade e encontros dos/as jovens. Segundo Sposito (2005) “a moderna condição juvenil na sociedade ocidental sempre foi caracterizada pela manutenção de relações importantes, embora diversas, entre duas agências primordiais da reprodução social: a família e a escola” (p.204). Assim, na relação estabelecida com a escola, Dayrell (2007) destaca que o/a jovem leva consigo um conjunto de experiências vividas para aquele ambiente, porém, geralmente esta instituição se posiciona como um lugar ordenado por um conjunto de normas e regras que buscam homogeneizar e delimitar as ações dos sujeitos não considerando a singularidade de cada jovem, com sua condição juvenil. Portanto, a escola se torna um lugar que possibilita muitos encontros das diferentes culturas juvenis, condições de ser jovem, mas também um lugar que delimita as ações de tais sujeitos.

Dayrell (2009) afirma que a educação tem passado por dilemas e que estes podem ser chamados de crise da legitimidade da escola. Independente da tese que explica essa situação,

o autor destaca que “o que tem se tentado denunciar é a situação de incongruência entre o que a sociedade espera da escola e o que a escola tem sido capaz de oferecer à sociedade” (p. 4). Essa forte tensão entre o que se espera da escola e o que ela oferece efetivamente, parece estar mais evidente no ensino médio. De acordo com o cenário do ensino médio brasileiro apresentado na contextualização desta monografia, os/as alunos/as, segundo Dayrell (2007), criticam o currículo escolar sob a alegação de ser distante das realidades que vivem e que pouco se relaciona com as vidas cotidianas desses/as jovens. Assim, é possível perceber uma intensa relação dos/as jovens com a escola na medida em que usufruem dela como espaço de sociabilidade, interações entre os sujeitos, não deixando de lado o entendimento de que essa relação passa por várias tensões.

Para além dos acontecimentos no interior das instituições educacionais, Sposito (2006) destaca que as práticas que ocorrem fora da instituição escolar devem chamar atenção dos/as educadores/as, com o objetivo de “reconhecer e compreender esse universo se, de algum modo, quisermos transformar a ação educativa na escola” (p. 101). A autora salienta que não se deve trazer a rua para a escola, a fim de esvaziar a especificidade que ocorre no interior da instituição, mas alerta que os/as educadores/as devem ficar mais atentos/as com o que acontece “do lado de fora” dos muros da escola. As vivências juvenis ganham novos contornos, à medida que a escola, os/as educadores, conseguem enxergar a “importância da sociabilidade gestada nas ruas dos bairros da cidade, para a conformação da identidade juvenil” (SPOSITO, 2006, p.101).

Tentar entender as culturas, a condição juvenil, o que se passa na instituição educacional e no seu entorno, pode ser um passo para refletir sobre esse desencaixe presente entre o desejo dos/as jovens e o que a escola possibilita. Dayrell (2009) afirma que as tecnologias digitais e as diversas manifestações das culturas juvenis podem estimular o envolvimento dos/as jovens na escola e desses próprios sujeitos com o Ensino Médio. Visto que os/as jovens possuem íntima relação, intensa conexão, com as tecnologias digitais, a utilização desses aparatos pode facilitar “a interlocução e o diálogo entre os jovens e a escola, contribuindo assim para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras” (DAYRELL, 2009, p. 7).

4.2 Tecnologias digitais e a juventude ciborgue

Os tempos atuais estão marcados pela intensa presença das tecnologias digitais e das conexões que as pessoas fazem com elas. Essa presença transformou e transforma

cotidianamente o mundo contemporâneo, as formas de viver e as relações com o espaço e o tempo, por exemplo. Garbin (2009) destaca que as mudanças mais perceptíveis e diretas são as de acesso às informações mais diversificadas em um tempo instantâneo, de qualquer parte do mundo, especialmente, na vida dos/as jovens.

Zygmund Bauman (2001) se refere à modernidade líquida para descrever as questões de tempo, espaço, formas de pensar e agir da sociedade contemporânea. Segundo ele, a “vida-líquida” e a “modernidade-líquida” estão muito ligadas, pois a vida-líquida é a forma de vida que é levada frente à sociedade líquido-moderna, sendo essa última “uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir” (BAUMAN, 2001, p. 7). De acordo com Bauman (2001) estamos passando da Modernidade sólida para a Modernidade líquida. Nesta última assume-se a impermanência, a "constante mudança de formas, num processo que parece não ter previsão de término. A impermanência torna-se a única constante da Modernidade líquida" (SARAIVA, VEIGA-NETO, 2009, p.190). Em consonância com essa análise, David Harvey (2009) anuncia a pós-modernidade como uma “aceitação do efêmero, do fragmentário, do descontínuo” (p. 49). Esses autores destacam como marcas da modernidade líquida/pós-modernidade a fluidez, instabilidade e contingência.

As mudanças anunciadas por Bauman (2001) são vivenciadas de diferentes modos, a partir das novas possibilidades produzidas pelas tecnologias digitais. Desde a construção do primeiro computador digital, de acordo com Garbin (2009), muitas mudanças aconteceram e dessa forma, as relações com o espaço/tempo tomaram outras dimensões. Desse modo, diferentes culturas afloram em diversos lugares, no mesmo instante, com o auxílio da velocidade e a potência da internet. Essa conexão com o ciberespaço e a criação de novas relações com o tempo e espaço, são características da juventude contemporânea. É possível perceber que os/as jovens estão cada vez mais conectados na rede mundial de computadores para ampliar e consolidar relacionamentos, relações de consumo e resignificação de produtos culturais. Garbin (2009) ainda afirma que jovens de culturas diversas "tornam-se onipresentes do Sul ao Norte, no caso do Brasil, falando sobre os mais variados temas e esses novos fluxos culturais entre as nações e o consumismo global certamente criam possibilidades de subjetivações identitárias” (p.31).

Na cibercultura, ou seja, na cultura digital, da internet, de acordo com Juliana Reis e Shirlei Sales (2011) "surgem diferentes formas de se divertir, de se relacionar, de se comunicar e de exercer poder" (p.74). Para elas, a conexão no ciberespaço inventa novas

formas de existência, além de produzir novas formas de sociabilidade, de lazer. Segundo Pierre Lévy (1999), cibercultura é “um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (p.17). Ciberespaço, por sua vez, é o “meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (LÉVY, 1999, p. 17).

Com o advento da comunicação mediada pelo computador e sua profunda disseminação, Raquel Recuero (2009) afirma que por meio da apropriação das ferramentas técnicas possibilitadas pela utilização da internet, houve uma modificação nos modos de se comunicar da sociedade. Segundo ela, surgiram novas formas de conversação, de agrupamentos sociais e de identificação. Assim, a internet atua como uma ação potencializadora da comunicação entre jovens, se constituindo como um espaço produtor de sociabilidades. Reis e Sales (2011) destacam que “a cibercultura, vivida e produzida no ciberespaço, inventa novas formas de existência, a partir das múltiplas conexões com as tecnologias digitais” (p.73). Desse modo, para elas, na cibercultura “se produzem diferentes formas de arte e de estética, diversificados modos de lazer, novas formas de socialização, de interação e de relacionamento com os outros e consigo mesmo” (p.73). Assim surgem variadas maneiras de se produzir.

A juventude, é quem, de maneira geral, detém o maior entendimento dos saberes presentes no ciberespaço. Reis e Sales (2011) afirmam que o/a jovem está cada vez mais “ciborguizado” e por isso, se torna um “ícone nesse processo, pois interage crescentemente com as tecnologias e, assim, se produz orienta seu comportamento, conduz a própria existência” (p.74). Essa relação dos/as jovens com o ciberespaço é constitutiva da cultura juvenil contemporânea. Sales (2014) destaca que “ao se vincularem às tecnologias, eles passam a ser algo como híbridos tecnoculturais, que operam o próprio pensamento e conduzem suas ações numa constituição simbiótica com as tecnologias” (p.234). Donna J. Haraway em seu texto *Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX* elucida o conceito de ciborgue, com o qual trabalho nessa monografia. Segundo ela, “ciborgue é um organismo cibernético, um híbrido de máquina e organismo, uma criatura de realidade social e também criatura de ficção” (2000, p. 40). Com a multiplicação dos artefatos tecnológicos, a noção de ciborgue tem-se alargado para toda pessoa que possui relação com as tecnologias ou, de alguma forma, tem sua vida mediada por elas.

Os autores Holgonsi Soares Gonçalves Siqueira e Márcio Felipe Salles Medeiros (2011) afirmam que o humano que se relaciona intimamente com as tecnologias, “ao final da interação, não é mais o mesmo” (p.4). De acordo com Paolo Bruni (2008) das pessoas que, de

um modo geral, têm “contato direto com ambientes tecnoculturais de aprendizado (o que amplia a condição de ciborgue para outras gerações pós-modernas)” (p.4) a “geração @” é quem vivencia a relação com a cibercultura de modo a experienciar o “espaço-velocidade” (p.4). Conforme dito anteriormente, a juventude, de uma forma geral, possui uma íntima relação com o ciberespaço e detém maior domínio dos conhecimentos relacionados às tecnologias digitais.

Garbin (2009) destaca que os/as jovens teclam ao mesmo tempo em que trocam e-mails, navegam em sites, postam fotos, assistem televisão, ouvem música nos diversos aparelhos destinados a essa ação (iPod, MP3/4/5/6/..., celular, entre outros). A autora afirma que o/a jovem também utiliza com muita facilidade e destreza, além dos aparelhos citados acima, outros equipamentos, como um aparelho de som convencional e “comenta o que assiste e ouve o que tecla, troca de canais a todo instante em busca de novas imagens, de novos sons, dos mais diferentes lugares e com os mais diferentes personagens, com uma velocidade ímpar, inventando, com isso, novas cenas” (GARBIN, 2009, p.33).

Reis e Sales (2011) afirmam que a juventude interage de forma crescente com as tecnologias e nesse processo de hibridização, orienta o seu comportamento e se produz. Para elas, “o que caracteriza o ciborgue é justamente o hibridismo, a mistura, a montagem que desmancha qualquer tipo de dualismo” em sua composição (p.74). As autoras destacam que “se desfazem as fronteiras entre o humano e o animal; entre animal-humano e máquina; entre físico e não físico” (p.74).

Nesse processo de hibridização, uma nova linguagem é produzida, o chamado internetês. Segundo Sales (2014), o internetês é uma linguagem utilizada no ciberespaço. A autora afirma que essa linguagem “mistura elementos da oralidade, símbolos, ícones, abreviações e emoticons” (p.234). Para ela os/as ciborgues se apropriam do internetês e constantemente reinventam a língua que não se limita à internet, mas também está na maneira de verbalizar os pensamentos, está dentro das escolas, nas rodas de conversas, enfim, em diferentes espaços ocupados, por esses/as jovens. Para Garbin (2009) essa língua é uma forte característica da juventude e é denominada como

“internáutica, abreviada, sincopada, cheia de códigos e sinais, uma espécie de ‘fala-teclada’ quase indecifrável para os não usuários da rede, na qual os jovens parecem expressar a sua preocupação com o ‘conteúdo’ da escrita, seja ela na Rede, em seus poemas, em seus blogs, orkut, webzines, twitters, cadernos de escola, redações...”(p.33).

Sales (2014) afirma que essa forma de comunicação "é demandada por inúmeras razões, seja para agilizar a comunicação, seja para expressar sentimentos ou sensações" (p.234). Outro aspecto que ainda pode ser destacado em relação ao internetês é o de que, como a comunicação, neste caso, é por excelência no ciberespaço, foi necessário criar ícones para traduzir sentimentos, tais como, risos, raiva, alegria, amor, entre vários outros, que são chamados de *emoticons*. A autora afirma que são técnicas estilísticas e que acrescentam "colorido e humor" (p.234). Alguns exemplos de *emoticons* que representam sentimentos e expressões podem ser vistos em:

Figura 1: *Emoticons*

😞	:S	"Confuso"	😭	:'("Chorando"
😡	:@	"Bravo"	😈	>:)	"Malvado"
😄	:D	"Risada"	😮	:O	"Surpreso"
😜	:P	"Língua"	😉	;)	"Piscada"
😶	:	"Sem Fala"	😊	:)	"Sorriso"
😞	:("Triste"			

Fonte: <http://myrome.org/porta1/significado-de-cada-emoticon-3>

Assim como a multiplicidade nos modos de se vivenciar as juventudes, os *emoticons* podem ser representados de diversas formas. Os/as jovens criam, reinventam essa técnica estilística à medida em que necessitam representar outro sentimento e/ou expressão, quando estão *online* e *offline*. Dessa forma, há várias maneiras de representar o sorriso, a raiva, a tristeza, a piscada, a irritação, entre outros.

Diante dos conceitos apresentados é importante evidenciar que eles se conectam à fundamentação desta pesquisa. Juventude, condição e culturas juvenis, cibercultura, ciberespaço, juventude ciborgue são alguns dos elementos constitutivos do problema de pesquisa desta monografia. Os conceitos aqui explicitados nesse referencial teórico subsidiou o trabalho de análise das teses e dissertações presentes no corpus da pesquisa.

5 ANÁLISE DA PRODUÇÃO DISCENTE DA PÓS-GRADUAÇÃO

Os sujeitos da contemporaneidade estão hiper-conectados à rede, no ciberespaço com as múltiplas possibilidades que este oportuniza. Garbin (2009) afirma que a utilização da internet pelos/as jovens está articulada com profundas alterações nos modos de pensar e lidar com as percepções de tempo e espaço. Diante dessas alterações nas formas de viver a juventude, quais ações estão sendo realizadas no ensino médio para que as vivências dos/as jovens se articulem à realidade da escola? Como essa articulação pode ser efetivada? O que é dito nas produções realizadas na pós-graduação sobre essas questões? Existem relatos de tentativas para que o desenvolvimento desse diálogo aconteça? O que os trabalhos produzidos na pós-graduação dizem sobre isso?

Sibilia (2012a) anuncia a existência de uma "incompatibilidade" entre a escola e os sujeitos na contemporaneidade. Ela relata que existe um "desajuste coletivo" entre a escola e aqueles/as que a frequentam (SIBILIA, 2012a). De acordo com a autora, a escola se mostra pouco aberta às mudanças características da pós modernidade na qual os/as jovens estão inseridos/as e altamente familiarizados/as. Além de dialogar pouco com as questões da juventude e a relação com as tecnologias, a instituição escolar não valoriza os saberes que os/as alunos/as trazem das experiências vivenciadas no ciberespaço.

Diante do exposto, quero entender de que forma e o que é dito nas produções acadêmicas discentes sobre a relação da juventude com a tecnologia e desta com a escola. Como os sujeitos no ensino médio lidam e se relacionam com as tecnologias? Busco compreender essa questão, a partir da pergunta elaborada na formulação do problema de pesquisa: Como a produção discente na pós-graduação em Educação discute as relações dos/as jovens com as tecnologias digitais no ensino médio?

5.1 Apresentação do corpus de pesquisa

O corpus desta pesquisa é formado por dezoito produções discentes que foram encontradas no site da Capes e pertencente à programas de pós-graduação em Educação. O corpus analisado nesta pesquisa de monografia conta com 17 dissertações e 1 tese. É possível perceber que as produções são realizadas por pesquisadores/as pertencentes à Instituições de Educação Superior (IES) públicas e particulares, em diversas unidades federativas do país, como podemos ver no Quadro 1.

Quadro 1: Universidade, Modalidade da pesquisa e ano de publicação

Universidade	UF	Pública ou Privada	Modalidade	Ano
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	MG	Pública	Dissertação	2004
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	RJ	Pública	Dissertação	2006
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	BA	Pública	Dissertação	2007
Universidade Católica de Brasília (UCB)	DF	Privada	Dissertação	2007
Universidade do Oeste Paulista/Presidente Prudente (Unoeste)	SP	Privada	Dissertação	2007
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG)	MG	Privada	Dissertação	2008
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	SP	Privada	Dissertação	2009
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-MG)	SP	Privada	Dissertação	2009
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	MG	Pública	Tese	2010
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)	RS	Pública	Dissertação	2010
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	RJ	Pública	Dissertação	2011
Universidade de Brasília (UnB)	DF	Pública	Dissertação	2011
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	SP	Pública	Dissertação	2011
Pontifícia Universidade Católica de Goiânia (PUC-Goiânia)	GO	Privada	Dissertação	2011
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	RJ	Pública	Dissertação	2011
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	MG	Pública	Dissertação	2012
Universidade Estácio de Sá - Rio de Janeiro	RJ	Privada	Dissertação	2012
Universidade Católica de Brasília (UCB)	DF	Privada	Dissertação	2012

Fonte: Corpus da pesquisa. Quadro organizado a partir das datas em que as produções foram defendidas.

A produção discente na pós-graduação que relaciona as temáticas de mídias e Tecnologias da Informação e Comunicação é recente na área da Educação. No livro *Estado da Arte sobre Juventude na pós-graduação brasileira (1999-2006)*, coordenado por Sposito (2009), encontra-se um capítulo destinado aos estudos sobre Juventude, Mídias e TIC, escrito por Setton (2009). A autora afirma que a temática de *Juventude e Mídias* não pode mais ser incorporada ao item de *Estudos Emergentes*, pois no Estado da Arte, realizado entre os anos de 1999 a 2006 foram encontrados 74 teses e dissertações sobre essas temáticas, sendo que, 64 desses trabalhos são da área da Educação. Estreitando o recorte, de mídias para as tecnologias digitais, Setton (2009) destaca que no Estado da Arte realizado anteriormente, que

contemplava o período de 1980-1998, "nenhuma pesquisa se dedicou a trabalhar com essas novas tecnologias" (SETTON, 2009, p.73). Corroborando com Setton (2009), no Quadro 1 é possível perceber que a tese e as dissertações do corpus desta pesquisa foram produzidas a partir de 2004. Dessa forma, podemos entender como as produções que relacionam as temáticas de Juventude, Tecnologias digitais e Ensino Médio são recentes na pós-graduação em Educação no Brasil.

É possível perceber que as produções foram realizadas principalmente na região sudeste. Esse resultado de pesquisa coaduna com a afirmação de Setton (2009), de que a concentração de produções nessa região é esperada, visto que nela, há maior número de programas de pós-graduação. Dos dezoito trabalhos localizados para esta monografia, doze são pertencentes a região sudeste, o que nos mostra as localidades onde mais se produz trabalhos científicos que problematizam os eixos temáticos desta pesquisa, que são: Juventude, Ensino Médio e Tecnologias Digitais. Desse modo, tem-se o panorama das pesquisas distribuídas no cenário nacional por regiões: sudeste - nos estados do Rio de Janeiro (quatro dissertações), São Paulo (quatro dissertações), Minas Gerais (três dissertações e uma tese); na região centro-oeste - Goiás (uma dissertação) e Distrito Federal (três dissertações); região sul - Rio Grande do Sul (uma dissertação); região nordeste - Bahia (uma dissertação). Em relação à ausência de trabalhos na região norte, é possível perceber que *no Estado da Arte sobre Juventude na pós-graduação brasileira (1999-2006)*, Setton (2009) destaca que a essa região não apresentou nenhuma produção que articulasse as temáticas de Juventude e Mídias. Esse dado continua atual para esta monografia, visto que, não foram encontradas produções relacionadas aos temas citados na região norte.

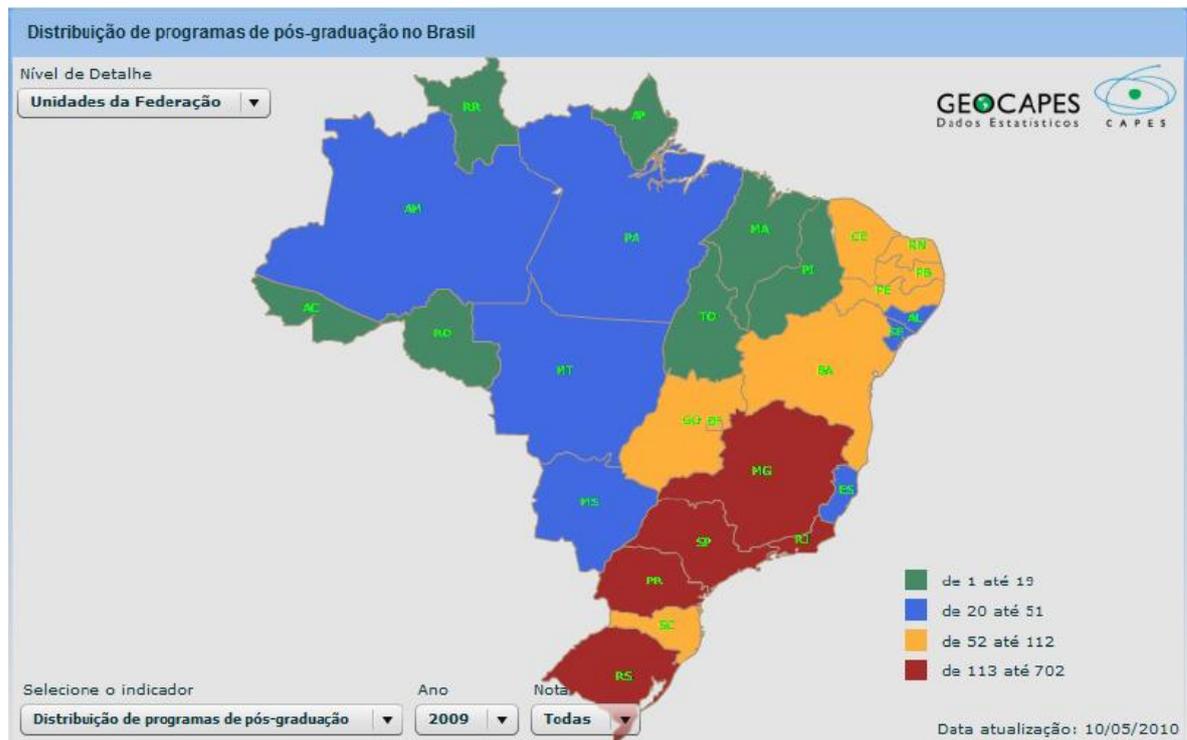
É possível relacionar a quantidade de trabalhos encontrados nessa pesquisa, com o número de programas de pós-graduação em todo território nacional. Corroborando com os dados apresentados acima, a autora Maricule Bittar (2005) diz que no Brasil, os programas de pós-graduação se distribuem nacional e geograficamente de forma desigual. De acordo com ela, existem 1.067 programas de pós-graduação na "região Sudeste (55,26%); 375 na região Sul (19,42%); 302 no Nordeste (15,64%); 120 no Centro-Oeste (6,21%) e 67 na região Norte (3,47%)" (p.101). Esses dados fazem uma relação direta com os resultados desta monografia, uma vez que a região sudeste apresenta doze trabalhos encontrados em um total de dezoito, o que corresponde a 67% do corpus. De acordo com a autora, no cenário nacional, a região sudeste possui mais da metade dos programas de pós-graduação do país, o que pode explicar o fato da maioria das pesquisas encontradas neste trabalho de monografia serem dessa região.

Em sua dissertação, Maria Helena Machado de Moraes (2013) teve como principal objetivo investigar a distribuição geográfica dos programas de pós-graduação e da produção científica em Educação pelo território brasileiro em uma escala mesorregional⁸. O estudo que Moraes (2013) realizou também se relaciona com os resultados encontrados nesta pesquisa de monografia. Segundo a autora, os estados que possuem maior número de programas de pós-graduação são: Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo. Corroborando com as conclusões de Moraes (2013), nesta pesquisa de monografia os estados que possuem maior número de produções discentes na pós-graduação das temáticas que relacionam Juventude, Ensino Médio e Tecnologias Digitais são: Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo. Dos cinco estados com maior número de programas de pós-graduação, três deles contemplam mais de 50% das pesquisas analisadas nesta monografia.

Na figura a seguir é possível entender a distribuição dos programas de pós-graduação no território nacional dividida por estado. Moraes (2013) analisa essa figura comparando com o seu objeto de pesquisa que é entender essa distribuição por meio das micro-regiões. Utilizo neste trabalho a figura para relacionar a quantidade de pesquisas encontradas por estado no corpus analisado, comparando com a quantidade de programas de pós-graduação em todo território nacional também por estado.

⁸ De acordo com o dicionário Michaelis, Mesorregião é "unidade territorial resultante do agrupamento de microrregiões, porém menor que o estado ou o território". Acesso em 10/07/2014. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br>>

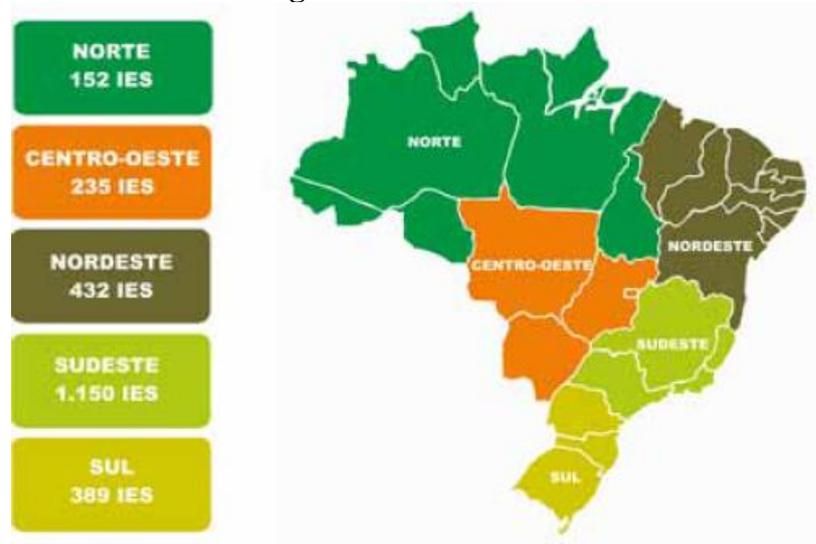
Figura 2: Distribuição de programas de pós-graduação no Brasil



Fonte: "Programas de Pós-Graduação em todas as áreas do conhecimento, em escala regional. Dados apresentados no site do GEOCAPES (<http://capes.gov.br>). Fonte: GEOCAPES, 2012" (MORAES, 2013, p.13).

Corroborando com os dados encontrados na pesquisa de Moraes (2013), apresento abaixo o mapa com a distribuição por número de Instituições de Educação Superior (IES), segundo as Regiões Geográficas do Brasil retirado do INEP (2011, p.33).

Figura 3: Número de Instituições de Educação Superior, segundo as Regiões Geográficas – Brasil – 2011



Fonte: MEC/Inep.

A figura apresentada destaca que em termos de distribuição por região geográfica, praticamente metade das IES está localizada na região sudeste. A análise feita anteriormente buscou estabelecer essa relação mais direta entre a quantidade de produções discentes analisadas nesta monografia e os números de programas de pós-graduação em Educação no Brasil. O que proponho nesse momento é entender a relação da distribuição das IES com o cenário da distribuição geográfica do corpus desta pesquisa. Dessa forma, é possível afirmar que dos dezoito trabalhos localizados, 67% encontram-se na região sudeste. Esse resultado se relaciona com os dados apresentados na Figura 02, visto que é nessa região onde estão localizadas grande parte das IES e dos programas de pós-graduação.

Segundo dados do INEP (2011) as demais IES, que correspondem a 50% das instituições, estão distribuídas geograficamente nos outros estados do território nacional da seguinte forma: 18,3% no Nordeste, 16,5% no Sul, 9,9% no Centro-Oeste e 6,4% no Norte. Essa última apresenta o menor número de Instituições de Educação superior e nesta pesquisa foi a única região em que não se produziu teses e dissertações que discutem as temáticas relacionadas ao Ensino Médio, Juventude e Tecnologias Digitais.

A tese e as dissertações analisadas foram produzidas em programas de pós-graduação em educação em instituições públicas e privadas. Dez produções encontram-se em instituições públicas e oito em particulares, o que em porcentagem corresponde a 56% referente à primeira e 44% referente à segunda. De acordo com dados do INEP (2011), das Instituições de Educação Superior que participaram do Censo 2011, 88% são privadas, 12% são públicas, sendo que, entre as públicas, 4,7% são estaduais, 4,3% federais e 3,0% são municipais. Esses dados podem ser verificados na tabela retirada do Documento de Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (INEP, 2011, p.32), que apresento a seguir.

Tabela 1: Número e Percentual de Instituições de Educação Superior, por Categoria Administrativa – Brasil – 2011

Total Geral		Categoria Administrativa									
		Pública									Privada
Total	%	Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%		
2.365	100,0	284	12,0	103	4,3	110	4,7	71	3,0	2.081	88,0

Fonte: MEC/Inep.

Do montante de tese e dissertações analisadas nesta monografia, verifica-se que seis são produzidas em Instituições federais, quatro em estaduais e oito em privadas. Na Tabela 2 podemos analisar que as Instituições de Educação Superior municipais estão em menor

número no Brasil. Esse resultado corrobora com os encontrados nesta pesquisa, visto que o corpus não possui produções na categoria administrativa do município. Os dados entre o número de Instituições privadas e públicas não estão em proporcionalidade se analisarmos os números de produções encontradas nessa pesquisa de monografia de acordo com as categorias administrativas. Ou seja, existe no país aproximadamente um número 7 vezes maior de Instituições particulares do que públicas e nesta pesquisa de monografia, foram encontradas mais produções discentes da pós-graduação nas instituições públicas. Dessa forma, apesar dos dados do INEP (2011) mostrarem que a grande maioria, 88%, de Instituições de Educação Superior no Brasil são privadas, 44% do corpus desta pesquisa advém de instituições particulares.

Para analisar esse dado, Mariluce Bittar (2005) afirma que "inversamente ao que ocorre no ensino de graduação, em que 70% das matrículas está vinculada ao setor privado e, de modo preponderante, na iniciativa privada empresarial, na pós-graduação é o setor público que concentra o maior número de programas, praticamente 58% do total" (p.105). De acordo com os dados apresentados pela autora, apesar da maioria das instituições de ensino superior serem de natureza privada, a maior parte dos programas de pós-graduação estão nas instituições públicas e consequentemente, a maior produção acadêmica e as pesquisas científicas estão vinculadas à essas instituições. Isso possivelmente explica o resultado encontrado nesta pesquisa de monografia, que tem no corpus 56% dos trabalhos advindos de instituições públicas. A afirmação de Bittar (2005) nos ajuda a refletir que a relação entre a quantidade das IES e suas categorias administrativas não são diretamente proporcionais à quantidade de programas de pós-graduação. A autora ainda aponta que "com relação à distribuição entre os setores público e privado, do total de 73 programas, 41 estão vinculados às instituições públicas, representando 56,2%, e, no setor privado, funcionam 32 programas, significando 43,8%" (BITTAR, 2005, p.105).

A partir do cenário apresentado das produções por região e categoria administrativa, é importante analisar sob quais orientações as pesquisas foram realizadas, se houve, ou não, trabalhos com orientadores/as que se repetiram, se existiu a presença de co-orientadores/as e se esses/as aparecem mais de uma vez em pesquisas diferentes. Dessa forma, analisar de onde vem as orientações para esses trabalhos, contribui na produção de um panorama dos trabalhos realizados. Outro aspecto a ser analisado é em quais instituições de educação básica as pesquisas são realizadas. É importante saber se as pesquisas de campo foram realizadas em escolas de ensino médio público e/ou privado, bem como a proporção dessas escolas pesquisadas no cenário apresentado. Em relação às modalidades de ensino pesquisadas, o

problema de pesquisa desta monografia já indica que é o Ensino Médio a etapa da educação básica a ser analisada, porém, é preciso saber se as produções se referem às instituições públicas ou privadas, assim como a quantidade de pesquisas realizadas em cada uma desses seguimentos. No Quadro 3 é possível verificar os nomes dos/as autores/as, orientadores/as assim como, os títulos da tese e dissertações e se a instituição pesquisada é pública e/ou privada.

Quadro 2: Autor/a - Orientador- Universidade, título, escola pesquisada (nível de ensino e se a instituição é pública e/ou privada)

Autor/a - orientador/a - Universidade	Título	Nível de ensino	Público e/ou privado
Ana Carolina Pereira da Silva Rosa e Maria Luiza Magalhães (UERJ)	"Se o meu pai viesse aqui hoje nesse escola, ele não ia aprender": Cibercultura e processos de ensino aprendizagem	E.M.	Público
Edneide Arruda Pereira e Mirza Seabra Toschi (UnB)	Os jovens e a cultura das mídias no ambiente escolar - encontros e desencontros	E.M.	Público
Flora Maria de Athayde Costa e Silvio Ancizar Sánchez Gamboa (UNICAMP)	Escola pública e ensino médio: formação da juventude na perspectiva dos documentos oficiais nacionais da educação básica (1996 a 2009)	E.M. Pesquisa em fontes documentais	
Gielton de Barros Lima e Sylvania Sousa Nascimento (UFMG)	Práticas de estudos de alunos mediados pelo cd-rom "Física Animada – Termodinâmica" no ensino médio	E.M	Privado
Inez Rodrigues Rosa e Joana Peixoto (PUC-Goiânia)	Práticas de comunicação na internet: Leitura e escrita de jovens no orkut	E.M.	Público
José Reinaldo Oliveira e Carlos Ângelo de Meneses Sousa - Coorientador: Candido Alberto Gomes (UCB)	Juventude e Ciberespaço: implicações do uso da internet na constituição da sociabilidade juvenil	E.M e E.S.	Privados
Leandro Rodrigues da Silva e Fernando José de Almeida (PUC - SP)	Protagonismo juvenil por meio da monitoria na escola com uso das novas tecnologias da informação e comunicação no ensino médio	E.M.	Público e privado
Leovigildo Samuel Santana e Raquel Rosan Christino Gitahy (Unoeste)	Os jogos eletrônicos na era do aluno virtual: brincar e aprender	E.M.	Público
Lucia de Mello	A reflexividade dos jovens do	E.M.	Público

Mourão e Carmen Lúcia Guimarães de Mattos (UERJ)	Ensino Médio sobre o contraste tecnológico entre a escola pública e a sociedade		
Maria de Fátima Queiroz de Oliveira e Miriam Paura Sabrosa Zippin Grispun (UERJ)	Juventude, tecnologia e educação: perspectivas para o ensino médio	E.M.	Público
Michele Schuster Borba e Beatriz Maria B. Atrib Zanchet (UFPEL)	Professores que utilizam tecnologias em suas aulas: como expressam situações pedagógicas de suas práticas?	E.M.	Público e privado
Niura Sueli de Almeida Martins e Maria Inez Salgado de Souza (PUC-MG)	Interseções e distanciamentos curriculares no Ensino Médio: Interferências da cibercultura nas relações entre alunos e professores.	E.M.	Público
Paula Fernanda de Melo Rocha e Luiz Síveres (UCB)	O papel da escola frente aos desafios do séc. XXI: a opinião de jovens estudantes do ensino médio do Distrito Federal	E.M.	Público e privado
Pedro Henrique Benevides de Abreu e Adriana Rocha Bruno (UFJF)	Games E Educação: Potência De Aprendizagem Em Nativos Digitais	E.M e E.S.	Público
Roberta Reis Valle Silva e Estrella Bohadana (Universidade Estácio de Sá)	<i>Softwares</i> sociais e inclusão digital: o que fazem os jovens nas redes sociais?	E.M. e E.F	Público
Sidney Fagundes Vieira e Sandra de Fátima Pereira Tosta (PUC-MG)	Nas ondas da mídia e na trilha de jovens – Um estudo de caso Etnometodológico em uma escola confessional de Belo Horizonte/MG	E.M	Privado
Shirlei Rezende Sales e Marlucy Alves Paraíso (UFMG)	Orkut.com.escol@: Currículos e Ciborguização Juvenil	E.M.	Público
Valdirene Cássia da Silva e Edvaldo Souza Couto (UFBA)	Corpos híbridos em mentes diáfanas: as tribos urbanas no universo escolar de Palmas e suas inter(ações) com as tecnologias da informação e da comunicação	E.M.	Público

Fonte: Corpus de pesquisa. Quadro organizado de acordo com a ordem alfabética dos nomes dos/as autores/as.
 Legenda: E.M. - Ensino Médio, E.F. - Ensino Fundamental, E.S - Ensino Superior.

Diante do Quadro 3, podemos destacar que as pesquisas foram realizadas sob orientação de professores/as que não acompanharam mais pesquisadores/as que relacionaram as temáticas de Juventude, Ensino Médio e Tecnologias digitais dentro do período pesquisado. Dessa forma, os/as orientadores/as não conduziram outros/as pesquisadores/as

que articularam essas três temáticas e também não co-orientaram, pois, apenas uma pesquisa apresentada possui a contribuição de um co-orientador, sendo que este não orientou outro trabalho. Pode-se concluir que esse tema surge apenas uma vez na trajetória dos/as orientadores/as. Assim, algumas inquietações surgem: Que efeitos a ausência de repetição de orientações relacionando as temáticas indicadas têm para o campo? Como fica o aprofundamento e acúmulo do conhecimento acerca da temática?

Quanto às pesquisas serem realizadas em escolas públicas e/ou privadas, pode-se perceber que a grande maioria das pesquisas são realizadas em instituições públicas de ensino médio. Onze produções são direcionadas à escolas públicas, três dissertações contam tanto com escolas públicas, quanto particulares, três dissertações trabalham com o ensino médio privado e uma dissertação trabalha com fontes documentais. Visto que a maioria dos trabalhos é realizada em escolas públicas, quais efeitos pode-se observar neste campo de estudos? Quais as relações existem entre as pesquisas realizadas nas escolas públicas brasileiras e as políticas públicas? Podemos ainda perceber que apesar do problema de pesquisa delimitar que o objeto de estudo é o Ensino Médio, por esta etapa acolher a juventude, alguns/algumas autores/as pesquisaram também outros níveis de ensino. Quanto aos níveis, quinze dissertações trabalham com o ensino médio, duas com os ensinos médio e superior e uma com os níveis fundamental e médio.

Ainda na busca de construir um estudo que contribuirá na construção de um panorama das pesquisas na pós-graduação em Educação no Brasil, a análise das metodologias utilizadas se mostra um fator importante para entender um pouco mais das pesquisas nesse tópico inicial da monografia, para posteriormente adentrarmos no que é dito e produzido nesses trabalhos. No Quadro 4 apresento quais as metodologias utilizadas em cada pesquisa.

Quadro 3: Metodologias utilizadas nas pesquisas

Autor/a - Universidade	Metodologia utilizada
Ana Carolina Pereira da Silva Rosa (UERJ)	"Abordagem qualitativa de cunho etnográfico", p.19 e "pesquisa intervenção"(2011a, p.20).
Edneide Arruda Pereira (UnB)	"Abordagem mista (quantitativa e qualitativa)"(2011, p.23).
Flora Maria de Athayde Costa (UNICAMP)	"Foram analisadas fontes documentais da legislação oficial" (2009, resumo)
Gielton de Barros Lima (UFMG)	"Pesquisa qualitativa" (2004, p.72).
Inez Rodrigues Rosa (PUC-Goiânia)	"Qualitativa e com inspiração na etnografia virtual"(2011b, p.17).
José Reinaldo Oliveira (UCB)	"Qualitativa e exploratória" (2012, p.15)
Leandro Rodrigues da Silva (PUC - SP)	"Abordagem qualitativa sem, no entanto, desprezar dados que sejam passíveis de quantificação" (2009, p.12).
Leovigildo Samuel Santana (Unoeste)	"Abordagem quantitativa e qualitativa" (2007, p.72).
Lucia de Mello Mourão (UERJ)	"Método qualitativo (...) abordagem etnográfica" (2006, p.8).
Maria de Fátima Queiroz de Oliveira (UERJ)	"A pesquisa foi realizada qualitativa e quantitativa" (2011, p.25).
Michele Schuster Borba (UFPel)	"Pesquisa qualitativa, em especial, com caráter etnográfico" (2010, p.17).
Niura Sueli de Almeida Martins (PUC-MG)	"Abordagens qualitativas, fundamentadas na fenomenologia" (2008, p.41).
Paula Fernanda de Melo Rocha (UCB)	"Pesquisa quantitativa e qualitativa" (2007,p.35).
Pedro Henrique Benevides de Abreu (UFJF)	"Pesquisa qualitativa" (2012, p.77).
Roberta Reis Valle Silva (Universidade Estácio de Sá)	"Pesquisa de natureza qualitativa" (2012, p.12).
Sidney Fagundes Vieira (PUC-MG)	"Etnometodologia" (2009, p.44).
Shirlei Rezende Sales (UFMG)	"Análise do discurso (...) em articulação com a etnografia e a netnografia" (2010, p.19).
Valdirene Cássia da Silva (UFBA)	"Estudo qualitativo" (2007, p.22).

Fonte: Corpus de pesquisa - Quadro organizado de acordo com a ordem alfabética dos nomes dos/as autores/as.

Ao analisar o Quadro 4, percebe-se que a maioria quase absoluta dos trabalhos utiliza a pesquisa qualitativa para o desenvolvimento dos mesmos. Apenas uma dissertação utiliza a pesquisa documental como metodologia. As demais são nomeadas pelos/as autores como "Pesquisa de natureza qualitativa" (SILVA, 2012, p.12), "Estudo qualitativo" (SILVA, 2007, p.22), entre outros.

Essa predominância encontrada nos trabalhos analisados corresponde à tendência presente no campo educacional. A abordagem metodológica qualitativa é prevalente nas

pesquisas em Educação não só no Brasil, mas também em outros países. Wivian Weller e Nicolle Pfaff (2010) afirmam que a pesquisa qualitativa estabeleceu-se como uma tradição na educação, nas últimas décadas, em diversos países e contextos culturais. As autoras ainda destacam que "é possível afirmar que as abordagens qualitativas alcançaram ampla aceitação nas Ciências da Educação em âmbito mundial" (p.20).

De acordo com Bernadete Gatti e Marli André (2010) a partir da década de 1980, muitos grupos emergiram trabalhando com essas metodologias no cenário nacional. As autoras evidenciam que diversos "estudos são produzidos com o objetivo de compreender as relações intraescolares e seus contextos, as questões institucionais, as situações de sala de aula e as representações dos atores escolares sob diferentes óticas" (p.33). Desse modo, a partir do período em que as pesquisas qualitativas foram se fortalecendo com seminários e eventos de divulgação da metodologia, segundo Gatti e André (2010) iniciaram fortemente críticas às abordagens quantitativas e economicistas na educação. As autoras destacam que

com as críticas e limites das investigações de caráter apenas numérico ou experimental, com a propagação do emprego das metodologias da pesquisa-ação e das teorias de conflito, ao lado de um descrédito de que soluções técnicas resolveriam problemas de base da Educação brasileira, o perfil da pesquisa educacional se enriquece com novas perspectivas, abrindo espaço a abordagens alternativas que passam a ser identificadas com os métodos qualitativos (2010, p.33).

As autoras Weller e Pfaff (2010) apontam como um desafio presente na abordagem qualitativa a crescente importância que a triangulação de diferentes procedimentos metodológicos vem sendo atribuída aos trabalhos. Podemos perceber que na maioria das produções discentes apresentadas nesta pesquisa de monografia ocorreu a utilização de mais de um procedimento de coleta de dados. No Quadro 4, observamos os trabalhos de *Martins* (2008), *Oliveira* (2011), *Pereira* (2011), *Rocha* (2007), *Rosa* (2011a), *Rosa* (2011b), *Sales* (2010), *Santana* (2007), *Silva* (2009) que utilizaram mais de uma metodologia na tentativa de cruzar os dados da pesquisa e validar os resultados. Weller e Pfaff (2010) afirmam justamente que a triangulação, por um lado, é vista como estratégia para melhorar a abrangência e complexidade de um determinado objeto visando legitimar os resultados. Por outro lado, a discussão da triangulação, muitas vezes articula abordagens qualitativas e quantitativas, com o objetivo de chegar ao resultado mais completo do sujeito/objeto investigado.

Uma metodologia muito utilizada nos trabalhos analisados nesta monografia, é a etnografia. Alguns/as autores/as utilizam a nomenclatura: "etnografia educacional", outros/as

"abordagem etnográfica", "caráter etnográfico", como podemos ver no Quadro 4. Isso coaduna com o quadro geral das pesquisas em educação. De acordo com Gatti e André (2010) as principais abordagens qualitativas utilizadas atualmente nas pesquisas educacionais são: "etnografia, história oral e análise biográfica, análises interacionistas e análise do discurso" (p.15). As autoras afirmam que a tradição mais antiga na área da Educação está representada pela pesquisa etnográfica.

Segundo Weller e Pfaff (2010), a etnografia educacional no cenário mundial foi "estabelecida nas pesquisas sobre a escola graças aos estudos célebres, tais como as observações de sala de Stubbs e Delamonts (1976) e os estudos sobre jovens de uma escola masculina na Inglaterra realizados por Willis (1977)" (p.15). Na Alemanha a etnografia se fortalece nas pesquisas em Educação principalmente sobre escola e adolescentes, além de pesquisas sobre crianças e infância. As autoras afirmam que no Brasil uma "tradição mais recente da etnografia pode ser encontrada em pesquisas realizadas em escolas (GUIMARÃES, 1996; CAVALLEIRO, 2000; AUAD, 2006), assim como em pesquisas sobre juventude (CARRANO, 2002; DAYRELL, 2005; WELLER, 2010)" (p.16).

Na busca de construir um cenário das pesquisas da pós-graduação em Educação que relacionam as temáticas de Juventude, Ensino Médio e Tecnologias Digitais, de acordo com as análises realizadas neste capítulo é possível fazer algumas afirmações conclusivas. Das dezoito produções analisadas, 67% encontram-se na região sudeste. Encontrei pesquisas em programas de pós-graduação em educação em instituições públicas e privadas, sendo que 56% das produções encontram-se em instituições públicas e 44% em particulares. Outra evidência é que os/as orientadores/as não conduziram outros/as pesquisadores/as que articularam essas três temáticas e também não co-orientam demais pesquisas sobre elas. Em relação às metodologias utilizadas nas pesquisas analisadas nesta monografia, percebe-se que 94% dos trabalhos afirmam utilizar a pesquisa qualitativa. Desse modo, após construir esse panorama mais geral sobre as produções, fez-se necessário adentrar um pouco mais no conteúdo das mesmas. O sub-tópico que apresento a seguir relaciona as centralidades das pesquisas analisadas nesta monografia, com o objetivo de problematizar o que a tese e as dissertações que relacionam as três temáticas desta pesquisa, evidenciam com mais clareza e optam por focalizar.

5.2 Juventude, Ensino Médio e Tecnologias Digitais: As centralidades nas pesquisas analisadas

As produções analisadas que compõem o corpus deste trabalho de monografia, foram selecionadas no banco de teses e dissertações da Capes. Todas elas se relacionam com as principais temáticas trabalhadas nessa monografia, que são: juventude, ensino médio e tecnologias digitais. As produções discentes possuem prioritariamente alguma discussão que englobe essas três temáticas, mas, nem todos os trabalhos fazem destas, os pontos centrais de suas pesquisas. Analisei as dissertações e a tese agrupando-as a partir dos referenciais teóricos e das análises que cada pesquisador/a desenvolveu. Dessa forma, observei se o/a autor/a utilizou determinada temática no referencial teórico e como utilizou-a na análise dos dados. Assim, escrevo esse tópico com o objetivo de elucidar quais e quantas produções possuem determinadas temáticas como centrais, assim como o panorama das pesquisas a respeito dos eixos temáticos que as norteiam.

As pesquisas que possuem como centrais as temáticas de Juventude, Ensino Médio e Tecnologias Digitais ocupam 39% do corpus analisado, ou seja, sete pesquisas trabalham com as três temáticas articuladas. São elas, as pesquisas de *Martins* (2008), *Oliveira* (2011), *Rosa* (2011a), *Sales* (2010), *Silva* (2007) *Silva* (2009), e *Vieira* (2009). Cada trabalho demonstra essa articulação entre as temáticas, como por exemplo, a autora *Rosa* (2011a) que buscou estabelecer uma parceria com os/as alunos/as e docentes para entender as possíveis mediações das tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem. *Silva* (2009) apresentou uma dissertação que dialogou com textos que trazem um breve panorama das políticas públicas para o ensino médio, sobre a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o aprendizado de matemática e o aprendizado através da monitoria, que ele nomeia de protagonismo juvenil.

Oliveira (2011) também articulou centralmente as três categorias em sua dissertação. Ela desenvolve as discussões sobre ensino médio, tecnologias digitais e jovens da "geração net", como ela os/as chama. Dessa forma, a autora afirma que o trabalho de investigação buscou dialogar "com os jovens do ensino médio e com os professores da escola estadual, no sentido de investigar como estão lidando com as tecnologias, frente à formação das novas gerações, e em que podem ser úteis para sua formação acadêmica e profissional" (p.24). *Vieira* (2009) também articulou as três temáticas e buscou compreender o fenômeno da mídia inserida no cotidiano e contextos escolares de jovens do ensino médio.

Martins (2008), em sua dissertação, apresenta uma discussão que também articula as três temáticas. A autora descreve as questões do ensino médio da escola pesquisada, assim como as questões mais amplas do ensino médio brasileiro, a relação das juventudes com as tecnologias e com a última etapa da educação básica. Desse modo, a autora destaca que a proposta da sua pesquisa é "investigar as possíveis interferências da cultura cibernética no aprendizado juvenil, suas interseções e distanciamentos curriculares no Ensino Médio da rede pública estadual, buscando evidenciar como a escola tem respondido a essas interferências (p.9). A pesquisa de *Sales* (2010) se aproxima do trabalho apresentado por *Martins* (2008) à medida em que a primeira também analisa o(s) ponto(s) de contato entre o currículo escolar e o currículo do Orkut⁹. As três temáticas são centrais na tese de *Sales* (2010), visto que, o principal objetivo da pesquisa é analisar "o processo de produção de subjetividades juvenis, na interface do discurso do currículo escolar e do Orkut" (p.18). O currículo escolar citado é analisado em uma escola pública de ensino médio.

Silva (2007), assim como os/as demais autores/as agrupados aqui utiliza os eixos temáticos juventude, ensino médio e tecnologias digitais como centrais em sua pesquisa. Ela também adentra o cotidiano escolar na busca de tentar entender os sujeitos com "corpos híbridos e mentes diáfanas", como descreve, e objetiva "compreender as tribos urbanas, existentes no universo escolar, na contemporaneidade, como conjuntos sociais diversificados e suas (inter)relações com as tecnologias de informação e comunicação" (p.21).

Dessa forma, podemos concluir que esse agrupamento possui sete trabalhos que estabelecem diálogo com as temáticas de Juventude, Ensino médio e Tecnologias digitais como centrais nas pesquisas. Eles possuem alguns pontos que dialogam entre si além dos eixos centrais. Os/as autores/as descrevem e analisam aspectos das escolas de ensino médio, além de explicitar análises sobre os/as jovens e as relações que estes/as estabelecem com as tecnologias digitais no cotidiano escolar e fora dele. O agrupamento que apresento a seguir também conta com sete trabalhos, mas que utilizam como central outra articulação das temáticas.

As pesquisas que colocam Juventude e Tecnologia como eixos centrais dos trabalhos são as dos/as autores/as: *Borba* (2010), *Lima* (2004), *Oliveira* (2012), *Pereira* (2011), *Rosa* (2011b) *Santana* (2007) e *Silva* (2012), ou seja, correspondem também a 39% das produções analisadas, assim como o agrupamento anterior. *Borba* (2010) analisa a prática docente

⁹ O Orkut é a rede social do Google que fez grande sucesso em solo nacional. Desde sua criação em 2004, a a plataforma de relacionamento tinha mais de 50% dos usuários no Brasil, outros 20% na Índia, 17% nos EUA e o restante espalhados pelo mundo. O Orkut encerrou as atividades no dia 30 de setembro de 2014. Disponível <<http://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/orkut.html>>. Acesso em: outubro de 2014.

especialmente e, embora o cerne da pesquisa não seja a juventude, a autora dedica boa parte da dissertação à discussão das questões relacionadas aos/as jovens. Ela propõe principalmente uma análise sobre a juventude e as relações com o ciberespaço.

Lima (2004) buscou investigar "práticas sociais de estudo vivenciadas por um grupo de jovens, ao desenvolverem atividades que envolvam a utilização de recursos de informática caracterizados pela associação de textos a imagens, sons e movimentos" (2004, p.5). Para isso, o pesquisador sugeriu que os/as jovens utilizassem para o estudo pessoal em casa o CD-ROM *Física Animada - Termodinâmica*. Este trabalho enfatizou a utilização do artefato tecnológico - CD-ROM. *Oliveira* (2012), por exemplo, se propôs a pesquisar a constituição da sociabilidade juvenil nos ambientes virtuais, como as redes sociais. O autor ainda destaca as implicações do uso da internet e dessas redes na constituição da sociabilidade juvenil. *Santana* (2007) também dá um destaque para a temática da juventude e as relações que esta estabelece com e no ciberespaço. Ele discute a relação do/a jovem e a sua intensa conexão com o mundo *online*. Articulada à discussão de juventude, o autor discorre sobre as questões das tecnologias, fazendo com que esta seja o eixo norteador da pesquisa. Já *Pereira* (2011) afirma que o foco teórico do seu estudo são as categorias cultura, mídia e juventude, evidenciando que no "percurso teórico, expoentes da educação, comunicação, cultura, cultura das mídias, mediações e juventude deram suporte às questões levantadas" (p.24). Dessa forma, ele destaca que escolheu o ensino médio, apenas porque este inclui "estudantes com idade juvenil" (p.18).

A autora *Rosa* (2011b), além de dialogar com as relações do/a jovem com o ciberespaço, enfatiza no referencial teórico as questões da contemporaneidade, pós-modernidade. Ela também trabalha com o referencial teórico que abarca discussões sobre juventude e destaca que o objetivo da pesquisa é "analisar as práticas comunicativas dos jovens no Orkut com vistas à identificação das estratégias discursivo argumentativas que favorecem o aprimoramento da leitura e da escrita como competências socioculturais que permitem o desenvolvimento do pensamento crítico" (p.100). A pesquisa de *Silva* (2012) dialoga com a de *Rosa* (2011b) à medida em que os dois trabalhos discutem as redes sociais e em certa medida, as relações dos sujeitos do ensino médio com essas redes. Porém, *Silva* (2012) se propôs a estudar a utilização dos "softwares sociais *Facebook, Twitter e Orkut* por jovens alunos de escolas públicas do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino

Médio"¹⁰ (p.10), além de traçar um paralelo com as perspectivas de inclusão digital. A autora não inclui a categoria "ensino médio" como principal e justifica que os/as alunos/as dessa etapa da educação básica não são os únicos sujeitos de sua pesquisa.

Neste agrupamento, relacionei os trabalhos que utilizaram centralmente tanto na análise, quanto no referencial teórico o diálogo com as temáticas de Juventude e Tecnologias digitais. Nestes trabalhos foi possível perceber que o ensino médio não era o ponto central das pesquisas, assim como não era o foco dos/as pesquisadores/as. Diante disso, cabe questionar o que essa ausência de ênfases nessa etapa da educação básica traz para o campo de pesquisas que relacionam juventude, ensino médio e tecnologias? Quais efeitos a secundarização do ensino médio nas pesquisas provoca nos estudos sobre essas três temáticas?

No agrupamento que apresento a seguir, apenas duas pesquisas enfatizaram como centrais as temáticas da juventude e ensino médio. Isso corresponde a 11% do corpus analisado. As dissertações são das autoras *Costa* (2011) e *Rocha* (2007). A primeira demonstra que o ensino médio é o grande ponto central na sua dissertação. *Costa* (2011) discorre sobre aspectos histórico-sociais dessa etapa da educação básica, problematiza as questões que estão postas na atualidade e como essas questões eram discutidas há tempos atrás. Juventude também se torna um eixo norteador do trabalho e os estudos sobre essa temática aparecem sempre vinculados ao ensino médio. *Rocha* (2007) também evidencia que o trabalho foi realizado em duas escolas com alunos/as do ensino médio, objetivando "investigar as opiniões desses jovens sobre o papel da escola frente os desafios do séc XXI" (p.26). A autora afirma que os/as jovens discorrem sobre diversas temáticas para refletir sobre esses desafios que a escola possui, como por exemplo, projetos de futuro e o mundo do trabalho

Apresento a seguir as últimas duas categorias, que contêm uma pesquisa cada uma delas. Na primeira, pode-se destacar a produção de *Mourão* (2006) que utilizou as temáticas de Ensino Médio e Tecnologias digitais como pontos centrais de sua pesquisa. A autora faz problematizações acerca da etapa da educação básica, questionamentos sobre a escola e a "aparente dicotomia entre o 'mundo escolar' do sistema público e o 'mundo tecnológico' contemporâneo" (*MOURÃO*, 2006, p.4). A autora também discorre sobre tecnologia e faz dela um dos eixos centrais da sua dissertação.

¹⁰ O Facebook é atualmente a rede social mais popular do mundo. Nele, os usuários podem compartilhar fotos e vídeos, conversar com amigos, publicar o que estão fazendo, curtir e comentar as postagens de outros usuários, jogar, criar eventos de diversão, grupos acadêmicos ou empresariais, e muito mais. Disponível: <<http://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/facebook.html>> Acesso em: 10/11/2014

A última categoria é composta também por uma dissertação que evidenciou a temática de tecnologias digitais como eixo central. *Abreu* (2012) discute as questões dos jogos eletrônicos *on* e *offline*, lançamentos de vídeo game mais populares entre os/as jovens, redes sociais e etc. Ensino médio e juventude não são categorias centrais desta pesquisa, visto que os próprios sujeitos pesquisados são estudantes do Ensino Médio juntamente com alunos/as do Ensino Superior de cursos da Pós-Graduação.

Por fim, após ter apresentado as centralidades de cada trabalho, foi possível perceber que nenhum trabalho se dedicou a estudar colocando como categorias únicas centrais as temáticas de juventude e ensino médio. Ou seja, essas categorias não foram trabalhadas como eixos centrais de teses e dissertações separadamente. É possível observar também que os maiores agrupamentos tratavam das articulações entre as temáticas: Juventude, Ensino Médio e Tecnologias digitais, bem como Juventude e Tecnologias. Dessa forma, quatorze trabalhos trataram como centrais essas temáticas, o que corresponde a 78% dos trabalhos analisadas nesta monografia. Para dar continuidade à construção do cenário das pesquisas em Educação sobre juventude, tecnologias digitais e ensino médio, apresento a seguir um capítulo que contém a análise do que é dito nas produções sobre a juventude e como esses/as jovens são descritos.

6 "NATIVOS DIGITAIS", "GERAÇÃO INTERNET", "GERAÇÃO @", "HOMO ZAPPIENS", "CIBORGUE": OS/AS JOVENS E SUAS RELAÇÕES COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Como a juventude é descrita nas produções discentes da Pós-graduação em Educação? Como as relações que os/as jovens estabelecem com as tecnologias digitais são evidenciadas nos trabalhos? Como vivem os/as jovens inseridos na sociedade pós-moderna, de acordo com os trabalhos analisados? Como são descritas suas relações com as mídias? Qual o lugar que as tecnologias digitais ocupam na vida dos/as jovens nas pesquisas de mestrado e doutorado? Como as relações dos/as jovens com o ciberespaço são estabelecidas e como são tratadas nas produções analisadas? Essas são algumas perguntas que nortearão a análise deste capítulo da monografia que tem por objetivo discutir como é descrita a relação dos/as jovens com as tecnologias digitais e os principais conceitos utilizados para nomear esses/as jovens que vivem conectados/as ao ciberespaço.

Os/as jovens aparecem e são analisados/as de diversas formas nas produções pesquisadas. Percebi que os/as autores/as os/as nomeiam de diferentes maneiras e com sentidos variados. Autores/as como *Lima (2004)*, *Martins (2008)*, *Oliveira (2011)*, *Oliveira (2012)*, *Rosa (2011a)*, *Rosa (2011b)*, *Silva (2007)*, *Silva (2012)*, descrevem os/as jovens como "Geração Internet", "Geração Net", "Geração Digital", dentre outros conceitos que se referem à questão geracional. *Abreu (2013)*, *Martins (2008)* e *Sales (2010)* utilizam o conceito de "Ciborgue" e *Pereira (2011)* utiliza o termo "homo zappiens" para dizer da relação dos/as jovens com as tecnologias. Alguns/algumas autores/as utilizam mais de um conceito para descrever a juventude conectada, assim como *Abreu (2013)*, *Rosa (2011a)* e *Rosa (2011b)* que além de utilizar os conceitos apresentados acima, também problematizam a noção de "Nativos Digitais".

Grande parte dos conceitos utilizados para descrever os/as jovens remete à íntima relação que eles/as estabelecem com as tecnologias digitais e ao tempo que permanecem conectados/as no ciberespaço. Em muitos trechos das produções discentes analisadas, pude perceber as referências que os/as autores/as fizeram à relação dos/as jovens com o ciberespaço, com a cultura da internet, bem como com as tecnologias digitais. Apenas nos trabalhos de *Oliveira (2011)*, *Oliveira (2012)* e *Silva (2012)*, dos dezoito analisados nesta monografia, percebi reflexões que questionavam o uso das redes sociais e demais ambientes do ciberespaço e afirmavam que, em alguns momentos, tais usos não possuíam caráter formativo, ou seriam "superficiais" e "não significativos". Desse modo, nesse tópico também

análise como os/as autores/as pesquisados/as descrevem as relações dos/as jovens com o ciberespaço e artefatos tecnológicos.

Pereira (2011) utiliza o termo "homo zappiens", "geração instantânea", entre outros para descrever os/as jovens de sua pesquisa. Ela se apoia nos autores Veen e Vrakking (2009) para caracterizar a juventude "homo zappiens", que, segundo eles é "um processador ativo de informação, resolve problemas de maneira muito hábil, usando estratégias de jogo, e sabe se comunicar muito bem" (VEN; VRAKING apud PEREIRA, 2009, p.114). A autora *Rosa* (2011b) também utiliza o conceito e os mesmos autores para subsidiar o referencial de sua pesquisa. Segundo ela, os Homo Zappiens "são multitarefas, raciocinam com agilidade e convivem com incertezas" (p.40).

Assim como as pesquisadoras acima, Leandro Petarnella e Eduardo de Campos Garcia (2010) analisam esse conceito, também baseado nos estudos de Veen e Vrakking (2009) e afirmam que o Homo Zappiens se revela um ser "tecnologizado". Para os autores, por meio de um *click*, os Homo Zappiens "acessam e navegam instantaneamente em qualquer lugar e em qualquer tempo e, nesse navegar, plugam-se em jogos interativos, salas de bate-papo, *ciberencontros*, etc." (2010, p.177). Petarnella e Garcia (2010) distinguem os homo zappiens de outras gerações e destacam que a diferença existente entre eles é concebida por meio da maneira como se relacionam com as tecnologias. Desse modo, para os autores os Homo Zappiens "se tornam íntimos da tecnologia, porque aprendem numa relação de intimidade que se contextualiza pela prática e pela experimentação da tecnologia, enquanto as outras gerações se submetem às instruções para depois efetuar operações tecnológicas" (p.177). Para Ana Margô Mantovani e Bettina Steren dos Santos (2011) o Homo Zappiens faz parte de uma geração que "pertence a redes e faz uso delas para resolver problemas, por isso não pensa de uma forma linear, pensa em redes e de forma mais colaborativa do que as gerações anteriores. Então, o modo de ser do *Homo zappiens* é digital e não analógico" (p.294).

Outra forma de definir os/as jovens e as relações que estabelecem com as tecnologias encontrada nos trabalhos analisados é a utilização dos termos "geração net", por exemplo. *Oliveira* (2012) os/as descreve como "geração internet" e "geração @". O autor se fundamentou em Setton (2009) para escrever sobre tal juventude. Segundo ele, os/as jovens são caracterizados/as "pela pressa exagerada, pela impaciência sempre presente e pela forma diferenciada de tratar as informações que fluem livremente na rede" (p.10). Mais uma vez, pode-se observar a impermanência, fluidez, que são características da contemporaneidade e principalmente dos sujeitos dela. Corroborando com as pesquisas acima, Edvaldo Souza Couto (2007) afirma que a incerteza, a escolha provisória, transitória, passageira e fugaz são

próprias da vida atual. Segundo o autor "o movimento veloz e contínuo faz o indivíduo experimentar e exercitar outros valores: tudo deve estar pronto para o uso imediato, o prazer passageiro, a satisfação instantânea" (p. 43). Bauman (2001) descreve essas questões de tempo, espaço, formas de pensar e agir, características da sociedade contemporânea, ou da modernidade líquida, como nomeia o autor. Essa concepção, vai ao encontro com as ideias apresentadas pelos/as autores/as acima descritos. Outros/as autores/as pesquisados/as nesta monografia possuem definições semelhantes ao se referirem aos/as jovens de suas pesquisas, tais como "geração digital", "nativos digitais", "geração gamer", "geração net".

Foi possível perceber que oito trabalhos, dos dezoito analisados utilizam o termo "geração" em suas definições sobre a juventude, são eles/as *Lima* (2004), *Martins* (2008), *Oliveira* (2011), *Oliveira* (2012), *Rosa* (2011a), *Rosa* (2011b), *Silva* (2007), *Silva* (2012). Eles se referem ao conceito de "geração" ao relacionarem à questão mais cronológica, de um tempo de nascimento dos sujeitos da pesquisa. A autora Carla Valéria Vieira Linhares Maia (2010) afirma que a questão de ser jovem está relacionada ao fato geracional, ou seja, "a circunstância cultural que emana de ser socializado com códigos diferentes, de incorporar novos modos de perceber e de apreciar, de ser competente em novos hábitos e habilidades" (p.169). Para ela, entender a geração nessa perspectiva "diz respeito à época em que cada indivíduo se socializa e com isso as mudanças culturais aceleradas que caracterizam a época contemporânea" (p.170).

Maia (2010) cita Margullis e Urrest para destacar que "as gerações compartilham códigos comuns, mas também diferenças ao coexistirem no interior de um mesmo grupo social" (p.170). Dessa forma, é importante ressaltar que a autora evidencia a múltiplas vivências possíveis na mesma geração. O que os/as autores/as analisados nesta pesquisa de monografia afirmam é a existência de uma "geração internet", que são jovens nascidos em uma determinada temporalidade, que os/as tornam sujeitos que possuem determinadas habilidades e modos de viver.

Rosa (2011b), por exemplo, se refere a essa geração como "jovens que nasceram na época do surgimento da internet" (p.13). *Pereira* (2011) também remete à questão temporal para se referir aos/às jovens. Segundo ela, esse "novo ser está presente na geração atual, nascida sob o signo das tecnologias" (p.89) ou aqueles/as que "nasceram sob o signo da chamada Geração Internet" (p.95). A autora afirma que as crianças e jovens possuem vários "apelidos" para caracterizar a conexão que estabelecem com o ciberespaço. Para ela, cada nomenclatura possui um sentido, como por exemplo: "geração da rede" se refere diretamente à Internet; "geração digital", chama atenção para o fato dos sujeitos atuarem em mundos

digitais *on-line* ; "geração instantânea" faz referência às expectativas dos/as jovens em quererem sempre respostas rápidas.

A autora *Martins* (2008) utiliza o termo "geração zapping" ao se referir à juventude contemporânea. Ela também cita as múltiplas tarefas que os/as jovens fazem simultaneamente quando estão conectados à rede ou fora dela. Ela afirma que, a partir da década de 1990, a internet se popularizou e a geração de jovens nasceu e "cresceu imersa num universo de telas e teclas" (p.111). *Oliveira* (2012) também evidencia a questão geracional como um fator em comum à "geração internet". De acordo com o autor, essa geração "nasceu e cresceu envolta por uma cultura digital" (p.29), fato "inédito historicamente" (p.47). Corroborando com a concepção da "geração net", *Silva* (2012) afirma que os sujeitos dessa geração se "desenvolveram numa época de grandes avanços tecnológicos e prosperidade econômica" (p.3). Ela delimita cronologicamente essa geração, dizendo que "são pessoas nascidas a partir da segunda metade da década de 1980, para quem os avanços tecnológicos são realidade, não conquista" (p.3).

Cerca de 44% dos trabalhos analisados faz referência a Don Tapscott para descrever essa geração nascida a partir das décadas de 1980 e 1990, que realiza muitas tarefas ao mesmo tempo e é conectada. Autores/as como *Lima* (2004), *Martins* (2008), *Oliveira* (2011), *Oliveira* (2012), *Rosa* (2011a), *Rosa* (2011b), *Silva* (2007), *Silva* (2012) utilizam Tapscott para conceituar e caracterizar a "Geração Internet", "Geração Net", "Geração Digital". Tapscott (2010), por sua vez, afirma que os/as "jovens de hoje são a primeira geração a amadurecer na era digital" (p.33). O autor faz referência à geração anterior e destaca que diferentemente de seus pais, os/as jovens "não temem as novas tecnologias, pois não são tecnologia para eles, mas realidade" (p.33). Tapscott (2010) também evidencia a íntima relação e conexão que os/as jovens da "geração net" estabelecem com o ciberespaço. Segundo o autor, os/as jovens "entram no *Facebook* sempre que podem, inclusive no trabalho. Mensagem instantânea e *Skype* estão sempre abertos, como pano de fundo de seus computadores" (p.33).

Tapscott (2010) afirma que os pensamentos da "Geração Internet" operam de modo diferenciado. Segundo o autor, a mente dessa geração "parece ser incrivelmente flexível, adaptável e hábil em várias mídias" (p.122). Tapscott (2010) destaca que "fazer várias tarefas ao mesmo tempo e em diferentes meios é uma característica essencial do cérebro da Geração Internet" (p.132). Muitos/as autores/as pesquisados/as também evidenciaram essa capacidade diferenciada de pensar e agir.

Silva (2012) utiliza outras definições e se refere aos/as jovens como: "geração Y", "geração net", "geração alt-tab". A autora evidencia a presença dos/as jovens nos softwares

sociais¹¹ e explicita a capacidade desses/as jovens em realizar várias atividades ao mesmo tempo, assim como nos outros trabalhos analisados. Ela os/as chama de "multitarefeiros", porque simultaneamente "navegam na web, conversam com amigos online, enviam mensagem de texto pelo celular, ouvem música, jogam games e produzem conteúdos" (p.31). *Sales* (2010) também destaca esse caráter múltiplo da juventude e afirma que "no universo virtual, muitas vezes, a/o jovem, além de participar do Orkut, conversa-tecla, ao mesmo tempo, com várias pessoas, em janelas diferentes, sobre assuntos totalmente diversos, o que requer dela/e muita rapidez para ler e escrever" (p.93).

Abreu (2013) utilizou em sua dissertação os termos "nativos digitais" e "geração gamer". Ele justifica a importância do primeiro conceito em sua pesquisa, visto que, este "foi desenvolvido por um game designer e pesquisador de games, Marc Prensky" (p.40) e seu trabalho articula os eixos de games e educação. *Abreu* (2013) relata que os nativos "dedicam uma grande quantidade de tempo à utilização de tecnologias digitais, sejam computadores, celulares ou videogames" (p.40). Na dissertação do autor pode-se perceber, em alguns momentos, os termos "N-gen"(Net) ou "D-gen" (Digital) incorporando os conceitos de Prensky (2001).

Em sua dissertação, *Rosa* (2011b) trabalha tanto a definição de "Geração Net" apresentada por Tapscott (1999), quanto a de "Nativos Digitais" de Prensky (2001). A autora afirma que os/as jovens "interagem no ciberespaço, em ambientes híbridos (computador/televisor/telefone ligados) com naturalidade, descontração e, ao mesmo tempo, com autodidatismo, familiaridade e facilidade de manuseio" (p.129). *Rosa* (2011b) também evidencia como os/as jovens estão conectados/as na internet, em redes sociais e outros artefatos digitais, sendo assim, os/as nativos/as daquele espaço e lugar.

Prensky (2001) utiliza a noção de "geração" e afirma que os/as estudantes de hoje são todos/as "falantes nativos da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet" (2001, p.1). O autor alega que os/as jovens representam as primeiras gerações que cresceram tendo uma relação íntima com as tecnologias digitais. Eles/as passam muito tempo cercados e usando computadores, vídeo games, MP3, MP4, câmeras de vídeo, telefones celulares, e todos os outros brinquedos e artefatos digitais. Prensky (2001) ainda afirma que, em média, um/a aluno/a graduado/a atual "passou acima de 10.000 horas jogando vídeo games (sem

¹¹ Segundo a autora "*Softwares sociais* são os programas que funcionam como mediadores sociais e que favorecem a criação de redes de relacionamentos através de espaços onde o/a usuário/a pode juntar pessoas do seu círculo de relacionamentos, conhecer outras que compartilhem os mesmos interesses e discutir temas variados, construindo diferentes elos públicos e/ou privados" (*SILVA*, 2012, p.31).

contar as 20.000 horas assistindo à televisão). Os jogos de computadores, e-mail, a internet, os telefones celulares e as mensagens instantâneas são parte integrais de suas vidas" (p.1).

A ideia de Nativos, para Prensky (2001), se complementa à concepção de Imigrantes Digitais. Segundo o autor, os Imigrantes se adaptam ao ambiente digital, porém de diferentes formas e níveis. Prensky (2001) afirma que mesmo adaptado ao ambiente das tecnologias e à cibercultura, o imigrante mantém o seu sotaque. Para ele, o sotaque do Imigrante Digital pode ser percebido de diversos modos, como por exemplo, na maneira com que acessa a internet e nas formas de navegar. Prensky (2001) afirma que há muitos exemplos de sotaque dos imigrantes digitais, dentre eles estão "a necessidade de se imprimir um documento escrito do computador para editá-lo (ao invés de editá-lo na tela" ou ainda "trazer as pessoas pessoalmente ao seu escritório para ver um web site interessante (ao invés de enviar a eles a URL)" (p.2). Desse modo, o autor esclarece as diferenças entre os Imigrantes e Nativos Digitais.

É válido reforçar a importância do trabalho do Prensky para o conceito de Nativos e Imigrantes Digitais, porém é necessário evidenciar também que muitos anos já se passaram desde a criação do conceito e as formas de ser Imigrantes podem ter se alterado. Possivelmente na contemporaneidade encontraremos novos modos de ser Imigrantes Digitais diferentes dos exemplos que o autor cita. Assim, essas novas formas de ser Imigrantes se tornam passíveis de novos estudos, uma vez que o contato com as tecnologias altera as formas de estruturar o pensamento e de viver.

Corroborando com o conceito de Nativos Digitais cunhado por Prensky (2001), é possível perceber que os/as autores/as pesquisados/as nesta monografia destacam a íntima conexão que os/as jovens estabelecem com o ciberespaço e artefatos tecnológicos, assim como as novas formas de pensar que os sujeitos vivenciam. A autora *Silva* (2007) nomeia os/as jovens de sua pesquisa como "geração net". Ela diz que os/as jovens são tecnófilos¹² e estão em permanente contato com as tecnologias digitais. De acordo com a autora, eles/as dominam as tecnologias e isso lhes possibilita "uma competência adaptativa a toda atividade que implica o uso do computador e da internet; geração voraz pelo novo" (p.51).

Abreu (2013), *Martins* (2008) e *Sales* (2010) trabalharam com o conceito de ciborgue em suas produções para dizer da relação dos/as jovens com as tecnologias. É importante ressaltar que os/as autores/as trabalham com o conceito a partir de intensidades e modos

¹² De acordo com Cristianne Maria Famer Rocha (2006) a tecnofilia pode ser caracterizada como o "uso indiscriminado e defesa da tecnologia", já a tecnofobia é o "medo excessivo das tecnologias, crendo que estas criarão circuitos diferenciados para os que possam ou não ter acesso a ela" (p.81)

diferenciados. *Martins* (2008) e *Abreu* (2013) por exemplo, utilizam o conceito em poucos momentos em suas respectivas produções e se referem à conexão que os/as jovens estabelecem no ciberespaço. Para *Sales* (2010) esse é um conceito central trabalhado em sua tese. Ela não só conceitua, mas analisa e constrói os resultados baseando-se no conceito de ciborgue. Os/as autores/as conceituam "ciborgue" de maneira diferenciada também. *Sales* (2010) afirma que este é um híbrido de máquina e organismo e evidencia a intensa conexão que estabelecem com as tecnologias digitais. Já para *Abreu* (2013) e *Martins* (2008) o conceito relaciona-se mais às novas formas que os sujeitos se relacionam com as tecnologias, de intensa relação, mas não necessariamente são da ordem da composição, como afirma *Sales* (2010).

Martins (2008) cita o termo em inglês "cyborg" e faz referência a um artigo de Green e Bigum (2005) para dizer sobre o "tipo de estudante, com novas necessidades e novas capacidades, construídas a partir da imersão no mundo das novas tecnologias comunicacionais" (MARTINS, 2008, p.40). Para *Abreu* (2013) o conceito de ciborgue está relacionado à forma com que "os nativos digitais vivem, trabalham e se relacionam em ambientes ubíquos em constante conexão uns com os outros" (p.86). Ele utiliza a antropóloga Amber Case (2011) para subsidiar o referencial deste conceito. Segundo a autora "somos ciborgues toda vez que ligamos o computador ou utilizamos nossos *smartphones*" (p.87). *Abreu* (2013) utiliza na maioria das vezes em sua dissertação o conceito apresentado por Prensky (2001), porém, em um determinado momento, ele escreve esse trecho sobre o ciborgue como um sinônimo de "nativos digitais".

O conceito de ciborgue é trabalhado por *Sales* (2010) como uma categoria central de sua tese. Na análise feita pela autora, o capítulo intitulado "Eixos teóricos da pesquisa", ela dedica um subtópico para conceituar o termo "ciborgue". Além disso, ela construiu um capítulo que problematiza especificamente a questão da juventude ciborgue, intitulado: "Juventude ciborgue: tradução cultural na interface entre currículo escolar e currículo do Orkut". Nesse capítulo *Sales* (2010) problematiza o ponto de contato entre os currículos escolar e do Orkut, assim como os saberes tecnológicos presentes na composição da subjetividade ciborgue, nesses currículos e nas vivências juvenis.

A autora descreve o conceito, assim como quem o cunhou e como é analisado em seu trabalho. De acordo com ela, ciborgue é o "termo que resulta da contração de cybernetis organism cunhado em 1960 por Mafred Clynes e Nathan Kline" (p.35). Um/a dos/as autores/as citados por *Sales* (2010) para conceituar o termo é Haraway (2000). De acordo com Haraway (2000) o/a ciborgue é um híbrido de máquina e organismo. Um organismo

cibernético, entremeio entre máquina-organismo, artificial-natural. Lima (2007) também faz referências à Haraway (2000) e afirma que os/as ciborgues são criaturas cujas fronteiras entre o humano e a máquina não são bem delimitadas, dessa forma, "são simultaneamente animal e máquina, que habitam mundos que são, de forma ambígua, tanto naturais como fabricados" (p.36).

De acordo com Lima (2007), atualmente há muitos ciborgues entre nós na sociedade. Ele relata que qualquer pessoa com um órgão artificial, prótese implantada, ou que tenha sido "reprogramada para resistir à doenças ou mesmo drogada para pensar, comportar-se e sentir-se melhor (psicofarmacologia), é tecnicamente um ciborgue" (p.34). Silva (2000b) também analisa e dá exemplos desse híbrido maquínico e orgânico, que é o ciborgue. De acordo com o autor, as pessoas com implantes, transplantes, seres portadores de órgãos artificiais ou corpos geneticamente modificados, são exemplos de ciborgues. Silva (2000b, p.14) ainda evidencia que os/as ciborgues podem ser encontrados/as em uma variedade de contextos e significados, tais como:

Anabolizantes, vacinas, psicofármacos. Estados "artificialmente induzidos". Sentidos farmacologicamente intensificados: a percepção, a imaginação, a tesão. Superatletas. Supermodelos. Superguerreiros. Clones. Seres "artificiais" que superam, localizada e parcialmente (por enquanto), as limitadas qualidades e as evidentes fragilidades dos humanos. Máquinas de visão melhorada, de reações mais ágeis, de coordenação mais precisa [...] Biotecnologias. Realidades virtuais [...] Bits e bytes que circulam indistintamente, entre corpos humanos e corpos elétricos, tornando-os igualmente indistintos: corpos humanos-elétricos.

Sales (2010) afirma que com a multiplicação dos aparatos tecnológicos, a noção de ciborgue tem-se ampliado para toda e qualquer pessoa que possui uma íntima relação com as tecnologias ou, de alguma forma, tem sua vida mediada por elas. Em sua intensa conexão com o ciberespaço, os/as jovens são quem, na contemporaneidade, possuem maior domínio dos saberes cibernéticos. A autora afirma que os/as ciborgues, conectados no universo da cibercultura possuem diferentes conotações: para alguns/algumas essa relação é demonizada, enquanto outros consideram-na potencializadora e por fim, há quem acredite que pode ser as duas características ao mesmo tempo, ou seja, uns/umas consideram que eles/as fazem parte de uma "juventude, alienígena ou demoníaca", outros/as "uma juventude antenada, atualizada, conectada, pós-moderna" ou "simplesmente tudo isso e muito mais" (p.94). A concepção de que a juventude ciborgue é antenada e intimamente ligada ao mundo da informação, é citada por Lima (2007). De acordo com o autor essa relação com a informação diferencia os/as

ciborgues da atualidade, daqueles/as de tempos passados. Ele afirma que o que torna o/a ciborgue da contemporaneidade "fundamentalmente diferente de seus 'ancestrais mecânicos' é a onipresença da informação" (p.33).

Além da informação e intensa conexão, *Sales* (2010) afirma que a linguagem, aqui denominada "internetês", é o "eixo articulador da subjetividade" e "cultura juvenil ciborgue" (p.90). Segundo ela, o internetês "delineia fronteiras que buscam demarcar o modo de dizer e expressar, próprio das/as ciborgues" (p.90). *Rosa* (2011b) destaca como esse modo de expressar também foi evidente em sua pesquisa.

A autora destaca a presença dessa nova forma de se comunicar e se refere a ela como "escrita teclada" (p.77). Ela afirma que essa escrita caracteriza-se por dizer muito e teclar pouco para economizar tempo. A autora cita *Freitas* (2000) para descrever que esse modo de escrever é abreviado, cujas frases são curtas e diretas. Ela também destaca que a "escrita teclada" é uma maneira rápida e divertida que os usuários das redes sociais e outras ferramentas da web, encontram para economizar tempo e "humanizar" conversas (p.78). Corroborando com os conceitos das pesquisas analisadas nesta monografia, *Garbin* (2009) afirma que a escrita da internet é "abreviada, sincopada, com repetição de letras, repetição de palavras, com códigos próprios dos internautas, recheada de *emoticons* que reforçam os sentimentos" (p.124). A autora analisa as conversas de jovens nos *chats* em seu texto e afirma que nesse ambiente "se "fala", se "escreve", se "grita", se "chora", se "canta", enfim, há toda uma manifestação discursiva que se transforma em marcadores escritos" (p.124). Para *Garbin* a "escrita teclada", "internetês" ou "linguagem da internet" "trata-se de uma "conversa teclada", que resume uma nova articulação entre as linguagens orais e escritas, resultando das interações desenroladas entre os jovens frequentadores dos *chats*" (p.124).

Os/as autores/as pesquisados/as que citei ao longo desse tópico afirmam que na atualidade os/as jovens possuem uma relação de íntima conexão com o ciberespaço. Essa relação é descrita por vezes como intensa, natural para os nativos digitais e também como constitutiva dos sujeitos, da "geração net", "geração @" ou da juventude ciborgue. *Abreu* (2013) relata que "essa geração é a primeira a experimentar a noção de "sair clicando por aí" numa relação hipertextual com a informação, de forma que o conhecimento se forma de maneira não sequencial" (p.57). Eles/as se atrevem a mexer nos softwares apertando todas as teclas até compreenderem as possibilidades ali presentes. *Sales* (2010a) afirma que essa relação e conexão com o ciberespaço altera as formas de pensar, agir e "produz efeitos na subjetividade" (p.56).

A autora *Martins* (2008) afirma que essas novas formas de pensar cria nos/as jovens habilidades que permitem desenvolver atividades não-lineares, e ao mesmo tempo, multilíneas. Ela destaca que "esse 'zapear' natural de contextos os torna capazes de desenvolver multitarefas a um só tempo e espaço" (p.169). *Martins* (2008) ainda afirma que os/as jovens de sua pesquisa dizem que, por meio da internet "eles/elas se informam e trocam informações sobre músicas, shows de bandas musicais, enriquecendo os constitutivos da cultura a qual pertencem" (p.126).

Embora muitos/as autores/as aqui apresentados, tenham trazido elementos da importância da cibercultura na constituição dos/as jovens na contemporaneidade, da relação e íntima conexão desses sujeitos com o ciberespaço e do aprendizado que essa relação proporciona, nas dissertações de *Oliveira* (2011), *Oliveira* (2012) e *Silva* (2012) o uso das redes sociais e outros softwares, em alguns momentos, não são questionados enquanto artefatos potencialmente enriquecedores no cotidiano e vivências juvenis. Essas três dissertações foram as únicas, dentre os dezoito trabalhos analisados nesta monografia, que apresentaram um argumento explícito sobre os efeitos "não formativos", "superficiais" e "não significativos" da utilização das redes sociais e softwares de bate-papo.

Oliveira (2011) questiona o uso do Orkut e MSN¹³, dizendo que "somente" a utilização deles não os/as leva a um processo de formação. Segundo ela, os/as jovens "fazem uso do computador, e da internet, mas muitas vezes é utilizada de forma empobrecida - crianças e jovens deveriam fazer valer a denominação de nativos digitais - só orkut? msn? isso não é formativo" (p.78). Ela afirma que os/as jovens que utilizam esses artefatos tecnológicos tornam, em alguns momentos, a conexão com o ciberespaço "empobrecida".

Como uma possível solução para contribuir na "melhoria" das relações "pouco produtivas" que os/as jovens estabelecem conectados à rede, *Oliveira* (2011) destaca que os/as docentes deveriam ter mais capacitação, e dessa forma, contribuir na formação dos/as alunos/as. Ela argumenta que se os/as professores/as estivessem capacitados/as e engajados/as, "sem resistência à tecnologia e ao uso do equipamento, poderiam concomitante com sua disciplina desenvolver o trabalho de informática, capacitando esses jovens, que entram sem conhecimento e saem da mesma forma a não ser se suas famílias tenham condições de investir em educação" (p.78).

¹³ O MSN é um programa de mensagens instantâneas da Microsoft Corporation ficou no ar de 1999 até o ano de 2013. O seu nome oficial é Windows Live Messenger e se tornou, desde a sua criação, referência quando o assunto é mensagens instantâneas. Disponível <<http://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/msn.html>> Acesso em: outubro de 2014.

Outros/as autores/as, assim como *Oliveira* (2011), também evidenciaram suas percepções negativas acerca das relações que os/as jovens estabelecem com os conhecimentos da cibercultura, presentes no ciberespaço, tais como: redes sociais, relações de amizade, produção de conteúdo, entre outros. *Oliveira* (2012) afirma que quase tudo está ao alcance de um click. Segundo ele, "as temáticas mais diversas estão dispostas como num self-service multimídia, entretanto, falta aos jovens da atualidade, pelo menos na boa parte daqueles que utilizam a internet e as redes sociais cotidianamente, uma visão engajada da relação entre sociedade e internet" (p.84). *Oliveira* (2012) destaca que percebeu "um aspecto de descomprometimento da parte dos jovens em relação a temáticas mais amplas da sociedade e do uso da internet como plataforma de discussão" (p.85). O autor ainda afirma que alguns/algumas jovens passam parte do tempo em um "ócio digital, apartados de experiências mais profundas de reflexão" (p.85). *Oliveira* (2012) também evidencia a sua percepção sobre as relações que os/as jovens pesquisados/as vivenciam na internet e dessa forma, afirma que "a tendência é que a juventude estabeleça uma rede de comunicação mais extensa e superficial" (p.83).

Silva (2012) também aponta certa desaprovação ao dizer das práticas que os/as jovens estabelecem na internet e redes sociais. Segundo a autora os resultados de seu estudo "registram que os jovens pesquisados não realizam práticas significativas nos *softwares* sociais, apesar de passarem bastante tempo "conectados" a eles" (p.123). *Silva* (2012) não explicita os critérios que utilizou para classificar as práticas como "não significativas", porém afirma que "muito mais importante que a quantidade real de tempo que os jovens passam diante do computador e da Internet é o que eles, de fato, fazem durante esse tempo" (p.123).

O referencial com o qual trabalho nesta pesquisa de monografia destaca que os/as ciborgues possuem novas formas de agir, pensar e viver. Desse modo, este referencial não corrobora com as afirmações realizadas nos trabalhos *Oliveira* (2011), *Oliveira* (2012) e *Silva* (2012) que descrevem as práticas desenvolvidas pelos/as jovens no ciberespaço como "não significativas", "superficiais", "não formativas" e "empobrecidas". Para Garbin (2009) se percebermos os/as jovens da contemporaneidade como sujeitos de uma condição cultural, que transforma e constitui maneiras de estar no mundo, "passamos a entender que é necessário nos apropriarmos melhor [e mais rapidamente!] das diferentes culturas que se manifestam em nossas salas de aula, desfazendo-nos de preconceitos acerca dos conhecimentos e práticas culturais trazidas pelos jovens" (p.39).

A autora ainda afirma que a escola é apenas uma das instâncias que oportuniza os processos de ensino e aprendizagem (GARBIN, 2009), portanto, os/as jovens aprendem e

ensinam em diversos espaços, inclusive no ciberespaço. Outro argumento de Garbin (2009) "é que os jovens buscam muito mais os espaços de lazer do que os adultos". Além disso, para a autora, "tais espaços aparecem como um lugar onde se pode desfrutar de certa autonomia, em contraste com a autoridade adulta dominante em outras esferas da vida dos jovens [família, escola, trabalho]" (p.39).

De acordo com as pesquisas analisadas é possível concluir que os/as autores/as conceituam de diferentes formas os/as jovens e as relações que eles/as possuem com as tecnologias, assim como as suas vivências na contemporaneidade. Alguns dos conceitos citados nas dissertações e tese são: "ciborgue", "homo zappiens", "geração instantânea", "geração internet", "geração @", "geração digital", "nativos digitais", "geração gamer", "geração net", "geração Y", "geração net", "geração alt-tab", "multitarefeiros", "N-gen"(Net) e "D-gen" (Digital). Uns evidenciam a questão geracional da juventude, outros destacam as novas formas que esses sujeitos organizam o pensamento, e ainda é possível perceber um conceito que descreve essa relação como sendo constitutiva dos sujeitos. Todos os conceitos evidenciam a íntima conexão que os/as jovens estabelecem com o ciberespaço e com os artefatos tecnológicos.

Outro ponto que foi evidenciado por diversos/as autores/as das pesquisas analisadas são as características da contemporaneidade, tais como impermanência, fluidez, velocidade das informações e transitoriedade. Desse modo, os/as jovens que nela estão, também foram caracterizados como sujeitos que "resolvem problemas de maneira muito hábil", que possuem "um processador ativo de informações", que "realizam multitarefas", "raciocinam com agilidade e convivem com incertezas", dentre outros. A capacidade de conduzir as ações e os pensamentos também foi ressaltada. Afirmações que destacam tais capacidades de fazer múltiplas tarefas em um mesmo período de tempo, de forma não linear, foram evidenciadas nos trabalhos.

Dessa forma, é possível perceber que um novo sujeito, com outras formas de pensar e agir, está presente no ensino médio e em diferentes espaços. Diante das concepções apresentadas, perguntas ficam latentes em minha mente. Os/as jovens aprendem nas redes sociais? É possível construir conhecimento com seus pares conectados/as nas redes? Como a equipe docente lida com as tecnologias? Como são descritas essas relações entre a tríade jovem-tecnologia-escola? Como os/as jovens e docentes pesquisados/as lidam com essas relações? Há aprendizado quando inserimos as tecnologias no cotidiano escolar? Existe "incompatibilidade", "desajuste coletivo", anunciados por Sibilía (2012a), entre os corpos escolar e juvenil nas conclusões das produções que compõem o corpus dessa pesquisa? Como

essas relações aparecem na tese e nas dissertações analisadas? Algumas dessas perguntas farão parte do eixo condutor do próximo capítulo desta monografia, que tratará das relações entre os/as jovens, a escola, as novas formas de aprender e as tecnologias digitais.

7 APRENDIZAGENS DOS/AS JOVENS CIBORGUES: CONFLITOS E AS INTERFACES ENTRE OS SABERES ESCOLARES E SABERES CIBERCULTURAIS

O principal objetivo deste capítulo é evidenciar o que é dito nas produções discentes da pós-graduação em Educação sobre a relação do/a jovem com as tecnologias digitais e como se dá essa relação na aprendizagem. Dessa forma, busco explicitar como as produções expressam a relação dos/as professores/as com a vivência dos/as estudantes no ciberespaço e com os artefatos tecnológicos, assim como a forma que a escola lida com essas questões. Apresento também neste capítulo as relações que os/as jovens estabelecem com as formas de ensinar e aprender diante dos saberes escolares e dos saberes do ciberespaço. No capítulo anterior escrevi sobre como a juventude é descrita nas produções, assim como a relação que vivenciam com as tecnologias. Neste tópico, analisarei como essas relações se estabelecem na aprendizagem dos sujeitos.

Abreu (2012), Sales (2010) e Santana (2007) analisam a relação dos/as jovens com os jogos eletrônicos. Diante dos apontamentos trazidos pelos/as autores/as concluiu-se que os/as jovens possuem uma intensa relação com os jogos eletrônicos. *Abreu (2012), Sales (2010) e Santana (2007)* concluíram que por meio dos jogos, os/as jovens constroem diferentes aprendizados. Outro ponto destacado pelos autores/as *Abreu (2012), Costa (2009), Martins (2008), Oliveira (2011), Sales (2010) e Santana (2007)* é o de que há uma incompatibilidade, dualidade entre o que a escola oferece e o que o/a aluno/a vivencia cotidianamente na íntima conexão que estabelece com o ciberespaço. Mesmo que alguns/algumas autores/as não utilizem exatamente os conceitos de "incompatibilidade", "crise", "dualidade", eles/as evidenciam como há conflitos nos modos de perceber as relações entre os/as jovens e os/as professores/as e/ou a escola. Também foi possível concluir por meio dos trabalhos de *Sales (2010) e Vieira (2009)* que há interface entre os ambientes *on* e *offline*, mais especificamente, a escola e no Orkut e que acontecem em muitos momentos do cotidiano escolar, nas vivências escolares e no Orkut.

Silva (2007) destaca que os/as jovens, a quem ela denomina de "N-Gen", "estão cada vez mais marcados pela mídia, particularmente, a digital" (p.36). Segundo a autora, aparatos como videogames, celulares, máquinas fotográficas "ficaram comuns para os jovens com, seus bits e bytes" (p.36). *Martins (2008)* afirma que os/as jovens "são portadores de uma cultura impregnada de tecnologias digitais, habilidades, atitudes e comportamentos característicos da cibercultura" (p.114). *Rosa (2011b)* ao se referir à íntima conexão que os/as

jovens estabelecem com as tecnologias digitais diz que "parece não conseguirem viver sem as telas de computadores, de videogames, celular e outros aparelhos". Nessa íntima conexão, a autora destaca que eles/as "não temem as telas, convivem e crescem com elas" (p.39). Diante dessas novas formas de pensar e agir, como se dá a relação com a aprendizagem? No subtópico a seguir apresentarei o que as produções pesquisadas analisam acerca da relação dos/as jovens com as formas de aprender.

7.1 A juventude ciborgue, as relações com os jogos e a aprendizagem

É possível perceber que diferentes autores/as pesquisados/as, tais como *Abreu* (2012) *Sales* (2010) e *Santana* (2007) analisam a relação dos/as jovens com os jogos eletrônicos. *Abreu* (2012) e *Santana* (2007) pesquisaram também as relações que os/as estudantes estabelecem com videogames e especificamente com as possibilidades de aprender. Os autores afirmam que os jogos eletrônicos propiciam a construção de um ambiente de aprendizagem e concluem que as/as jovens desenvolvem diferentes aprendizados ao se relacionarem esses artefatos. *Sales* (2010) também analisa a íntima relação que os/as jovens estabelecem com os jogos, em especial um jogo chamado Dota¹⁴, e descreve a intensa conexão que eles/as realizam com os games no ciberespaço.

Sales (2010) afirma que a relação dos/as jovens com a cibercultura é intensa. Os/as estudantes de sua pesquisa, além de conversarem sobre diferentes recursos tecnológicos dentro da sala de aula e fora dela, jogavam games, especialmente, o Dota. Segundo a autora, para um grupo de alunos/as, jogar Dota é "um vício". Foi criada por um aluno do 2º ano, uma comunidade no Orkut, cuja descrição se remete ao gosto, fascínio, desejo pelo jogo. O aluno faz menção ao ato de "pensar no jogo na hora da aula", assim como matar aula para jogar.

Ao se referir aos artefatos tecnológicos utilizados pelos/as jovens, e mais especificamente, aos jogos, *Abreu* (2012) destaca que "existe algo muito maior que mero entretenimento ou diversão, quando indivíduos se debruçam sobre os mundos virtuais dos jogos eletrônicos por seguidas horas" (p.53). O autor se baseia em *Gee* (2007) e *Koster* (2004) para afirmar que "a aprendizagem é a base para qualquer jogo eletrônico" (p.53).

¹⁴ "DotA (*Defense of the Ancients*) e um mapa de *Warcraft 3 Frozen Throne* onde 2 times (Sentinel e Scourge), de até 5 jogadores cada, devem destruir a base inimiga ao mesmo tempo que defendem a sua base. Cada jogador controla um herói dos 89 possíveis (e aumentando conforme surgem novas atualizações), sendo que cada herói possui 4 habilidades únicas. Além disso, durante o jogo você pode carregar no seu herói até 6 itens simultaneamente, itens que você compra nas lojas na base e monta com receitas (os mais fortes). Seu herói começa no level 1 e você deve ir ganhando experiência para evoluir de level e obter novas habilidades, você ganha experiência matando os creeps e os adversários. Cada jogo dura em média 1hr". Disponível em: <<http://dotabr.wordpress.com/category/tutoriais/>> (SALES, 2010, p.110)

Leandro Costa (2009) ao relacionar a utilização dos videogames na aprendizagem, cita um exemplo em seu artigo relacionando as habilidades provenientes da utilização desses artefatos no treinamento de profissionais da saúde para a realização da videolaparoscopia¹⁵. Em Janeiro de 2004, Segundo o autor, o Dr. James Clarence, chefe de cirurgia minimamente invasiva e diretor do Instituto de Tecnologia Médica Avançada do Beth Israel Medical Center em Manhattan, apresentou no Medicine Meets Virtual Reality Conference, resultados da pesquisa que ele e a sua equipe conduzem. Os três principais resultados são: Primeiramente "cirurgiões que no passado jogaram videogame mais de três horas por semana erram 37% menos em cirurgias minimamente invasivas; e as terminam 27% mais rápido que seus colegas que nunca ou pouco jogaram". Em seguida eles/as constataram que os "cirurgiões que permanecem jogando videogame pontuam 40% melhor no *Top Gun Suturing Course*¹⁶." E, por fim, eles afirmaram que a "habilidade com videogames e experiências passadas com esse tipo de jogo foram significativamente melhores indicadores da proficiência dos cirurgiões na videolaparoscopia que o número de cirurgias realizadas e anos de treinamento" (p.4).

Nos resultados da pesquisa citada acima, o médico constatou que o contato dos/as pesquisados/as com os videogames possibilitou o aprendizado de outras habilidades necessárias para um médico que realiza a videolaparoscopia. Segundo ele, a íntima relação desses/as profissionais com o artefato, já os/as colocavam em certa "vantagem" nas cirurgias minimamente invasivas. Os/as médicos não só aprenderam as técnicas de jogar tais games, mas desenvolveram habilidades que, outros/as médicos que não tiveram contato ou tiveram pouca relação com os jogos eletrônicos, não desenvolveram. Costa (2009) afirma que, "na relação da pessoa (jogador) com a tela, a visão tornou-se mais apurada, reconhecendo uma variedade cada vez maior de profundidades, texturas, cores e velocidades de imagens, habilidade importantíssima para os videolaparoscopistas" (p.6). De acordo com o autor, "na relação do jogador com o videogame como um todo, este aprendeu a sincronizar suas ações sobre o controle com os eventos que as requerem, mostrados na tela" (p.6).

Santana (2007) também analisou os jogos eletrônicos em sua dissertação e demonstrou a possibilidade de criação de um ambiente de aprendizagem. Ele afirma que devido à sua interatividade com o usuário, os jogos eletrônicos, apresentam "uma interface

¹⁵ A videolaparoscopia também é "conhecida como cirurgia minimamente invasiva". "É uma intervenção cirúrgica realizada com a assistência de uma câmera de vídeo e diversos instrumentos finos por meio de minúsculas incisões. Durante a cirurgia, pequenas incisões de até uma polegada são feitas no abdômen do paciente e tubos de plástico, chamados *ports*, são colocados através dessas incisões. A câmera e os instrumentos são então introduzidos pelos ports, os quais permitem o acesso ao interior do corpo do paciente" (COSTA, 2009, p.4).

¹⁶ "Curso de suturas para cirurgias minimamente invasivas" (COSTA, 2009, p.4).

com imagens e sons e a possibilidade que os mesmos propiciam para o desenvolvimento de um novo ambiente de aprendizagem" (p.76). De acordo com Eucídio Pimenta Arruda (2011) os/as jovens "com acesso às diferentes mídias digitais criam novas relações com os saberes, novas maneiras de interpretar o mundo e, por que não, novas formas de aprendizagem e de construção do saber" (p.288). Essas novas possibilidades de aprender estão intimamente relacionadas às novas formas de viver na contemporaneidade, na sociedade pós moderna e oportuniza diferentes experiências proporcionadas pelo advento da internet e jogos eletrônicos. Nesse contexto, novas formas de pensar, agir e de aprender surgem. *Santana* (2007) ainda relata que ouviu os comentários que os/as jovens faziam no mesmo instante em que jogavam. Segundo o autor, eles/as afirmavam que

jogar era mais interessante do que ficar em sala de aula, quando não há atividades que venham a estimular a curiosidade. Aprender jogando era para eles um "barato". Eles entenderam bem que os jogos com conteúdos históricos ou até mesmo outros podem estimular a curiosidade e o desejo de aprender (p.103).

É possível destacar do excerto acima a possibilidade de "aprender brincando" e da forma prazerosa que os/as jovens constroem esse aprendizado, de acordo com o autor. Em sua dissertação, *Santana* (2007) estudou a utilização do jogo eletrônico *Call Of Duty*¹⁷, avaliando a influência do mesmo na aprendizagem dos/as alunos/as referente ao período da Segunda Guerra Mundial. Dessa forma, o autor perguntou aos/as jovens da pesquisa se os jogos podem auxiliar na aprendizagem, e de acordo com ele "a maioria dos sujeitos respondeu que os jogos ajudam a raciocinar mais rápido" (p.91). Outro resultado da pesquisa de *Santana* (2007) foi concluir que os/as jovens "criam ambientes de socialização nos quais mantêm relações de cooperativismo através do jogo" (p.90). O autor afirma que após entrarem em contato com o jogo na escola, fazendo trabalho colaborativo com os colegas, os/as estudantes procuraram mais informações sobre as temáticas da Segunda Guerra Mundial. É possível perceber que esse contato com os jogos eletrônicos propiciam o desenvolvimento e aprendizagem tanto de habilidades técnicas, como foi apontado por Costa (2009) na pesquisa com médicos/as que fazem videolaparoscopia, quanto com os conteúdos curriculares, conforme apresentado por *Santana* (2007).

Arruda (2011) também evidencia que ao se tornarem presentes no cotidiano dos/as jovens, os videogames também se tornam referências de aprendizagem. Para o autor "a

¹⁷ "*Call of Duty* é um jogo de tiro em primeira pessoa baseado nos conflitos da Segunda Guerra Mundial. Utilizando uma abordagem diferente dos outros títulos do gênero, o título foi o primeiro de uma franquia e conquistou seu espaço no seletor hall dos melhores games de guerra. Disponível em: <<http://www.gamevicio.com/i/serie/3/3872-call-of-duty-modern-warfare-2/>>. Acesso em: 28/07/2014.

aprendizagem ocorre em todos os espaços fora da escola, e ela não se resume a pacotes de informações, mas mistura-se a saberes científicos de toda a ordem" (p.289). Arruda (2011) ainda destaca que ousaria afirmar que as novas gerações podem estar aprendendo mais por meio do contato com os jogos digitais do que os/as professores/as podem supor. Em sua pesquisa, Arruda (2011) investigou as possibilidades de aprendizagem de raciocínios e/ou ideias históricas construídas pelos/as jogadores/as do jogo *Age of Empires III*, que é um jogo digital com temática histórica. Para o autor

Na medida em que os jovens adquirem novas aprendizagens por meio e na forma de jogos e pelo fato de jogarem avidamente e, ainda, pelo fato dessas aprendizagens não serem objeto da atenção dos seus professores de história, eles podem não ter consciência de que ao jogarem estão adquirindo conhecimentos e saberes complexos e que estes podem ou não lhes facilitar suas aprendizagens em História (p.290).

Abreu (2012) também analisa a relação dos/as jovens com os jogos eletrônicos e afirma que os/as autores/as que acreditam na utilização dos games na educação partem de algumas concepções gerais. Segundo ele, os/as autores/as "observam que os jogadores exibem, regularmente, elementos como persistência, assumem riscos, atenção a detalhes, assim como a habilidade de se resolver problemas". Além disso, *Abreu* (2012) afirma que é possível entender que os ambientes de jogos eletrônicos permitem ao/a jogador/a a construção do "entendimento ativo", no ritmo de cada um e que, "jogos bem desenvolvidos, permitem ao aluno avançar por diferentes caminhos, de diferentes formas, em sintonia com os interesses de habilidades de cada jogador, enquanto fomentam a colaboração e aprendizagem em tempo real" (p.33).

Diante dos apontamentos realizados, é possível concluir que os/as jovens das pesquisas de *Abreu* (2012), *Sales* (2010) e *Santana* (2007) estão em íntima conexão com o ciberespaço e com os jogos eletrônicos. *Abreu* (2012) e *Santana* (2007), que pesquisam mais especificamente sobre a aprendizagem que acontece por meio dos jogos eletrônicos, afirmam que tais jogos possibilitam ambientes de aprendizagem e colaboração entre os/as jovens. É importante destacar que os dois autores evidenciam características e aprendizados que os/as jogadores/as constroem ao jogar, tais como "construção do entendimento ativo", "persistência", "atenção aos detalhes", permitir que o/a jovem "avance por diferentes caminhos de variadas formas", entre outras habilidades adquiridas pelos/as jogadores/as. Essas relações estabelecidas com o ciberespaço, modificam as formas de pensar e agir dos sujeitos. Como vimos acima, eles/as constroem outras habilidades e essas novas

características estão presentes nas relações estabelecidas na escola, por exemplo, como apresento no subtópico a seguir.

7.2 As novas formas de viver e aprender e as relações estabelecidas na escola

Os/as jovens pesquisados/as nos trabalhos analisados, de acordo com os/as autores/as, possuem novas formas de pensar, agir e viver no mundo. Eles/as estabelecem outras conexões e constroem o conhecimento de diversas formas. O pensamento não é mais estruturado do modo linear, mas conectando a diversificados artefatos que compõem os sujeitos. O argumento central desse subtópico é que as relações estabelecidas entre os/as jovens, os/as professores/as e a escola se mostram conflitantes por serem de naturezas diferentes. Pude encontrar nas dissertações de *Abreu* (2012), *Costa* (2009), *Martins* (2008), *Oliveira* (2011), *Santana* (2007) e na tese de *Sales* (2010) discussões sobre os modos de ser jovem na contemporaneidade e como esse modo de ser se mostra incompatível com o que a escola oferece.

Martins (2008) afirma que os/as alunos/as pesquisados/as em sua dissertação "zapeam entre diversos temas, inerentes às identidades assumidas nos diversos espaços de atuação, inclusive o da aula que ocorre paralelo ao processo" (p.136). A autora descreveu uma aula em que a professora passa nas carteiras dos/as alunos dando um visto no caderno e após essa atividade, ela corrige os exercícios no quadro coletivamente, enquanto isso, alguns/algumas alunos/as conversam sobre diversos assuntos, ouvem música e participam da correção ao mesmo tempo. Essas novas formas de pensar, diversificam as ações dos sujeitos e modificam as maneiras de aprender. Analisando as formas como os/as jovens aprendem, *Martins* (2008) percebeu que existe uma dualidade entre os modos de aprender dos sujeitos que estão na escola e as formas de ensinar. A autora afirma que existe a "compulsória transmissão linear dos conteúdos programáticos" de um lado, e do outro a "transitividade de ideias, hábitos e atitudes numa não-linearidade e imprevisibilidade" (p.136). *Martins* (2008) se refere à primeira como sendo algo presente nas aulas observadas, enquanto a segunda à forma que os/as jovens conduzem a sua existência. A autora ainda evidencia que "os dois contextos, o da linearidade e o da transitividade revelam que a cena se refere ao desenvolvimento paralelo de dois processos interacionais no espaço-tempo da sala de aula" (p.137).

É possível perceber, nas conclusões dos trabalhos analisados, que existe um certo conflito entre o que a escola está oferecendo, em relação às vivências desses/as jovens e aquilo que eles/as desejam. Nesse impasse existente, os/as professores/as e pesquisadores/as

interpretam e tomam diferentes posturas diante das relações que os/as jovens estabelecem com as tecnologias, no espaço escolar e fora dele. Alguns/algumas demonizam as vivências ciberculturais dos sujeitos, enquanto outros/as valorizam tais saberes e utilizam equipamentos e artefatos da cultura midiática.

Alguns fragmentos que analiso nesse tópico demonstram essas diferentes percepções dos/as professores/as e pesquisadores/as acerca do/a jovem estudante, além de evidenciar o conflito presente nessa relação. *Martins* (2008), por exemplo, afirma que os/as jovens pesquisados/as possuem habilidades que os/as permitem desenvolver atividades não lineares, pois "esse 'zappear' natural de contextos os torna capazes de desenvolver multitarefas a um só tempo e espaço" (p.169). Ao mesmo tempo que os/as jovens vivenciam esse "zappear natural", "paralelamente a essa realidade convivem com os professores, dotados de formação linear, construída num tempo distante e bem diferente desse vivido por seus alunos, com um currículo concebido nas certezas estruturantes da transmissão do saber" (p.169) De acordo com a autora, há uma "distância enorme" do ponto em que os/as professores/as se encontram, ao ponto que se encontram seus/suas alunos/as. Ela ainda afirma que a situação parece se agravar "se usarmos a metáfora de que quem detém o poder de 'controle remoto' para 'zappear' a programação situacional são os alunos" (p.169).

Arruda (2011) analisa a aprendizagem de jovens acerca das temáticas de história por meio dos videogames. Ao discorrer sobre as outras formas de aprender propiciadas pelas vivências dos/as alunos/as dentro e fora da escola, o autor afirma que há uma dificuldade vivenciada por pais e professores/as ao se tratar dessas temáticas de aprendizagem, mídias digitais e a velocidade com a qual as tecnologias incorporam-se às nossas vidas. Arruda (2011) ressalta que as questões que, muitas vezes são destacadas pelos pais, mães, professores/as e especialistas, "costumam limitar-se a aspectos negativos das mídias digitais" (p.289). O autor considera que "as novas gerações, sobretudo, aquelas nascidas a partir de meados da década de 1990, vivem imersas em formas de aprendizagem baseadas em comunidades abertas, com níveis de hierarquias diferentes daquelas observadas nas escolas" (p.290). Desse modo, ele afirma que "ao invés de um modelo de aprendizagem baseado na premissa de alunos 'silenciosos' e ávidos por 'devorar' o saber transmitido pelos professores, observa-se estruturas de hierarquias e validação de conhecimentos baseados em contribuições

dos sujeitos aos grupos de discussão, às comunidades específicas e aos clãs de jogadores"¹⁸ (p.290).

Ainda sobre essa dicotomia entre as concepções dos/as professores/as e alunos/as acerca dos modos de aprender e ensinar, *Martins* (2008) corrobora com as concepções apresentadas por Prensk (2001). De acordo com o autor, os/as professores/as, "imigrantes digitais, afirmam que os aprendizes são os mesmos que eles sempre foram, e que os mesmos métodos que funcionaram com os professores quando eles eram estudantes funcionarão com seus alunos agora" (p.3). Porém, o autor destaca que os/as alunos/as da contemporaneidade são diferentes dos/as de tempos atrás. Os/as estudantes, na concepção do autor, "estão acostumados à rapidez do hipertexto, baixar músicas, telefones em seus bolsos, uma biblioteca em seus laptops, mensagens instantâneas" (p.3). Dessa forma, a lógica de aprender também é outra, uma vez que os/as alunos/as estão conectados por muito tempo, eles/as "têm pouca paciência com palestras, lógica passo-a-passo, e instruções que "ditam o que se fazer"(p.3). *Abreu* (2012) utiliza a metáfora prenskeana para afirmar que os/as professores/as seriam os "imigrantes digitais", por não terem nascido em um ambiente conectado às tecnologias digitais e, por isso, não estiveram suscetíveis à essa conexão e as outras potencialidades que ela possibilita.

Sales (2010) evidencia tanto um cenário de valorização dos saberes ciberculturais dos/as jovens pelos/as docentes, quanto a relação tensa e pouco harmoniosa que julga tais saberes e os desvaloriza. A autora nos mostra análises de observações realizadas no cotidiano escolar que apresentam professores/as capazes de considerar o saber dos/as jovens, deixando de lado até mesmo a concepção de que quem ensina é o/a professor/a e quem aprende é o/a aluno/a. Por um lado, *Sales* (2010) destaca que na escola pesquisada, "em uma aula de inglês observada, depois de tentar, sem sucesso, ligar o aparelho de som, a professora delegou a tarefa as/aos alunas/os e afirmou que elas/es 'dominam a tecnologia'". Em outro momento, a autora descreveu que na aula de biologia, o professor, "ao comentar as habilidades tecnológicas das/os alunas/os, declarou que elas/es "são gênios!" (p.94). Por outro lado, ela descreve uma situação na qual o professor começa a dar aula no laboratório de informática utilizando a projeção de um data-show. O mesmo se dirige a um aluno ordenando que este saia do Orkut. Logo o aluno pergunta se o professor tem Orkut e este responde que é muito ocupado. A autora também descreve outra situação que acontece logo após essa aula, ainda no

¹⁸ "O clã é a denominação dada a uma comunidade de jogadores que possuem objetivos comuns: aprender sobre o jogo, criar espaços de socialização para discutí-lo, constituir grupos de formação para se aprimorá-lo" (ARRUDA, 2011, p.290).

laboratório. Já no recreio, três alunos/as de outra turma entram na sala de informática e começam a utilizar o orkut, então o professor reclama e conclui que o Orkut deve sair do ar e que em breve deixará de existir. Segundo *Sales* (2010) a proibição da utilização do Orkut na escola, de acordo com o professor, é justificada sob o argumento de que o site de relacionamentos é 'uma perda de tempo' e que a escola não é lugar para isso.

Santana (2007) também descreve sobre esse conflito existente entre a escola-docentes-discentes e utiliza *Raquel Rosan Christino Gitahy* (2002) para destacar que em relação ao uso dos recursos tecnológicos, os/as profissionais da educação "precisam, pois, urgentemente, adquirir um nível satisfatório de reflexão a respeito da informatização da sociedade e, mais especificamente, da educação" (GITAHY, 2002 apud SANTANA, 2007). *Santana* (2007) afirma que se essa transformação não acontecer, pode-se caminhar para uma situação de descompasso entre o que os sujeitos da sociedade esperam e o que a escola oferece. O autor ainda afirma que esse descompasso anunciado "impede maior avanço educacional" (p.31).

Oliveira (2011) afirma que "a educação vive uma crise sem precedentes em sua história, quer seja pelos seus objetivos e finalidades de suas propostas, quer pelos procedimentos ou metodologias a serem aplicadas" (p.39). A autora destaca que existe uma tensão em considerar o docente a única possibilidade de construir saberes. Segundo ela "em tempos de hipertextos não tem lógica considerar o professor como única fonte de conhecimento, o eixo pedagógico se desloca e é ampliado" (p.47). Dessa forma, *Oliveira* (2011) evidencia que, metodologicamente as alterações necessárias são possíveis de serem realizadas, quando por exemplo, "a interferência do professor numa sala interativa, o aluno tem de ser guiado, orientado e não mais receber um conhecimento de forma passiva" (p.47). É nesse contexto que a autora afirma que se buscam novos ambientes de ensino e se observam novas possibilidades para aprender e ensinar. A partir dessas novas formas de ensino e aprendizagem e das outras possibilidades de vivenciar as práticas juvenis, a autora destaca como "este estilo de vida exige dos pais e educador um diálogo maior e mais efetivo e, com uma abertura jamais vista" (p.73).

Oliveira (2011) problematizou essas novas formas de ensinar e outras possibilidades de aprender, assim como os/as outros/as autores/as argumentaram acerca dos pontos de divergência, descompasso, crise, entre outras nomenclaturas para dizer dessa incompatibilidade entre os/as jovens alunos/as, o corpo docente e a escola. *Martins* (2008) afirma que mesmo entendendo que nos dias atuais, a concepção de mundo é diferente, flutuante e possui outra dinâmica, "as relações entre os sujeitos nos espaços escolares e, em especial, na sala de aula, têm se mantido de forma linear, atendendo a um ordenamento de

procedimentos, que podemos dizer, seguindo 'a fila, fazendo favor'" (p.101). A autora ainda aponta que "a sala de aula nos moldes convencionais, tem seus dias contados no calendário da história da educação escolar, levando em conta a influência da cibercultura" (p.101). Nesse sentido, ela destaca a importância de conectar o ensino à vida do/a aluno/a e chegar até ele por todos os caminhos possíveis: "pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação, pela multimídia, pela interação on-line e off-line" (p.103).

Dessa forma, os resultados analisados das dissertações e tese me permitem concordar com Sibilía (2012a) que anuncia a existência de um “desajuste coletivo” entre a escola e os sujeitos que nela estão. Para a autora, tem-se dois polos. De um lado, está a escola, com todo o seu classicismo e tradição; de outro lado, as novas formas de agir, pensar, ou seja, novos “modos de ser” que são característicos da contemporaneidade. Assim como apontado pelos/as autores/as da tese e dissertações, para Sibilía (2012a) diante de uma sociedade altamente tecnológica, a escola se mostra um lugar que não valoriza os saberes que os/as jovens trazem dessas experiências com o ciberespaço. Sibilía (2012b) destaca que perante essas competências, a instituição escolar não só parece incapaz de perceber e considerar tais saberes "levando em conta sua vocação uniformizadora, homogeneizante e normalizadora” (p.203). Segundo Sibilía (2012b), a escola é uma tecnologia própria da modernidade e por isso seu funcionamento está cada vez mais conflitante com os/as jovens. Ela afirma ainda que os organismos “não se ensamblam harmoniosamente e, portanto, tendem a não funcionar corretamente quando colocados em contato” (p.197). Segundo a autora, em uma sociedade altamente midiática diante das tecnologias digitais e com o advento da internet, a escola se mostra um lugar que não valoriza os saberes que os/as jovens trazem dessas experiências com o ambiente virtual. Assim, é possível ver as divergências de vontades e desejos, que os/as jovens apresentam, visto que, eles/as "abraçam essas novidades e se envolvem nelas de forma mais visceral” (SIBILIA, 2012b, p. 204).

Assim como Sibilía (2012a) (2012b) destaca como "incompatibilidade", "desajuste coletivo", *Abreu* (2012) afirma que existe um "verdadeiro lapso entre o universo escolar e o ambiente em que os jovens coexistem, nos dias de hoje" (p.20). Baseando-se nos estudos de Mattar (2010), ele afirma que a escola desenvolvida nos moldes da Revolução Industrial, está desconectada de seus/suas alunos/as, uma vez que, entre outras questões, reflete a ótica industrial de separação entre o prazer e a aprendizagem. Dessa forma, *Abreu* (2012) afirma que a escola está descontextualizada das vivências dos/as jovens. O autor cita João Mattar (2010) para dizer desse descompasso. Este, por sua vez, argumenta que a escola, na atualidade, está "brutalmente segmentada". Para ele, tem-se na escola "o ensino de um

conteúdo descontextualizado que o aluno tem de decorar, passiva e individualmente" e nos games, por exemplo, "o aprendizado em simulações que o próprio jogador ajuda a construir, ativa e colaborativamente" (MATTAR, 2010 apud ABREU, 2012).

Sibilia (2012a) destaca que é possível perceber esse descompasso à medida que entendemos que a escola foi pensada na modernidade, ou como aponta Mattar (2010), na Revolução Industrial. Essa escola foi criada para um determinado tipo de aluno/a, sociedade, e hoje, vivemos o que alguns/algumas autores/as chamam de pós-modernidade ou modernidade líquida, com os sujeitos da contemporaneidade, que não se ajustam ao modelo de escola pensada na modernidade. Sibilia (2012a) compara a escola a uma maquinaria antiquada, que não atende às demandas que surgem com os sujeitos e as subjetividades construídas com o advento da internet e tecnologias móveis. Segundo ela,

As peças não se encaixam bem: descobrem-se ressaltos imprevistos em suas engrenagens e os seus circuitos se obstruem com frequência, ocasionando toda sorte de atritos, ruídos, transbordamentos e até enormes desastres. Trata-se, em suma, de organismos que não se ajustam tão harmoniosamente quanto costumava suceder algum tempo atrás (p.13).

A escola está apoiada numa série de valores que, segundo Sibilia (2012b) pareciam ser indispensáveis para o bom funcionamento desta, porém nos dias atuais, esses valores não dialogam com a realidade dos/as alunos que ali estão. São esses alguns alicerces da instituição escolar: "o respeito pela hierarquia e o reconhecimento da autoridade de professores, diretores e supervisores" (p.205), além da "valorização do esforço e da dedicação concentrada com metas em longo prazo, bem como da obediência e do compromisso individual no cumprimento de rotinas previamente fixadas" (p.205).

Costa (2009) nomeia esse desajuste anunciado pelos/as autores/as também como crise e incompatibilidade. Segundo ela, existe uma tensão entre "o novo e o velho". As crianças e jovens "nascem num mundo pré-existente e a cultura que dele absorvem através da educação escolarizada não se situa no plano real" (p.40). *Costa* (2009) afirma que "as novas referências nas linguagens, símbolos, interação com outras culturas e valores, o mundo virtual desafia a escola, tornando-a anacrônica e desinteressante" (p.61). Ela destaca que essa crise pode ser comprovada por meio dos "altos índices de evasão, desinteresse pelos currículos defasados e desconectados com a realidade, situação precária das escolas, falta de professores, entre outros indicadores" (p.78).

Para *Abreu* (2012) a escola também dialoga pouco com os saberes que os/as jovens desejam aprender e da forma que desejam aprender. Foi possível perceber nos trabalhos

analisados nesta monografia que existe certa tensão entre o que a escola oferece e o que o/a jovem anseia aprender. Desse modo, a partir desses apontamentos, como articular o interesse do/a jovem para as questões relacionadas à aprendizagem na escola? Como a motivação dos/as alunos pode ser potencializada a ponto de minimizar os conflitos e tensões presentes na relação entre eles/as e a escola?

Refletindo sobre as concepções apresentadas por *Abreu* (2012), *Costa* (2009), *Martins* (2008), *Mattar* (2010), *Oliveira* (2011), *Santana* (2007) e *Sibilia* (2012) é possível entender que esse descompasso, é fruto também da falta de interesse e motivação nos processos de ensino e aprendizagem. *Garbin* (2009) sugere como uma possibilidade para tentar equacionar essas tensões no campo educacional, o trabalho com temáticas que tenham significados para os/as jovens, como por exemplo, trabalhar com ferramentas da internet, seu impacto e a influência na comunidade, na escola, já que a internet possibilita ultrapassar fronteiras, especificidades e bairrismos, construindo novos grupos identitários.

Marco Mazzarotto e *André Luiz Battaiola* (2009) também nos ajudam a refletir sobre o interesse e motivação dos/as jovens em relação à escola e aos conteúdos e formas que ela possui. Os autores escrevem sobre a relação entre motivação e melhora do raciocínio no processo de aprendizagem. Para eles, pode-se identificar 3 aspectos como possíveis aplicações do uso de jogos de computador no processo de aprendizagem: "i. O aumento na motivação e no interesse do aprendiz com a atividade de aprendizado; ii. O aumento na retenção dos assuntos; iii. A melhora nas habilidades de raciocínio e pensamento de alta complexidade" (p.280). Para os autores, "o aumento na motivação e interesse seria resultado dos elementos de curiosidade, desafio, fantasia e controle oferecidos pelo jogo"(p.280). Dessa forma, *Abreu* (2012) *Mazzarotto* e *Battaiola* (2009) discutem a separação entre o desejo e a aprendizagem que ocorre na escola e como a motivação influencia diretamente nesse aprendizado. *Abreu* (2012) faz uma relação a partir da concepção que há uma distância entre o prazer e aprendizagem no ambiente escolar, enquanto *Mazzarotto* e *Battaiola* (2009) descrevem como a motivação melhora o aprendizado, no caso dos games, que são objeto de suas análises.

Mazzarotto e *Battaiola* (2009) afirmam que "além de funcionalidade e usabilidade, os usuários buscam prazer na atividade, e essa busca é determinante para escolherem adquirir e usar um produto" (p.281). Os autores evidenciam que os jogos de computador podem apresentar todas as características apresentadas acima, o que pode torná-los altamente atraentes e motivadores. Assim, *Mazzarotto* e *Battaiola* (2009) destacam que com esse aumento na motivação e interesse, o tempo e a atenção dada a atividade de aprendizagem pelo

usuário tendem a ser maiores, "o que poderia implicar também no aumento da retenção de conteúdos e na melhora das habilidades de raciocínio e pensamento complexo" (p.281).

Desse modo, como pensar a relação de aprendizado na escola? Como ela ocorre? Como articular essa motivação e interesse com o cotidiano de professores/as e alunos/as no currículo escolar? *Abreu* (2012) descreve um exemplo presente na introdução do livro *Games em educação: como nativos digitais aprendem* de *Mattar* (2010) sobre a segmentação entre o que é aprendido na escola e o que os/as jovens vivenciam no cotidiano.

Um aluno fictício, numa aula de História, num ambiente no qual o professor fala sobre a Mesopotâmia, enquanto ele lê sobre os rios Tigre e Eufrates no livro didático e sobre o código de Hamurabi. Num segundo momento, esse aluno joga *Age of Empires* em casa ou, como citado num dos questionários, o jogo *Civilization III*, bastante similar. Nesse ambiente virtual, o jogador precisa lançar mão de estratégias para levar com sucesso sua própria civilização pelas idades da Pedra, do Bronze, enquanto, ao mesmo tempo, negocia com outras civilizações vizinhas, sejam essas controladas por outros jogadores ou pela inteligência artificial do jogo (p.79).

Diante dos apontamentos realizados nesse tópico, no qual os/as autores/as evidenciaram questões de "crise", "incompatibilidade", "desajuste", "dualidade" entre o que e a forma como os/as jovens desejam aprender e o que a escola efetivamente ensina, é possível refletir: Existem pontos de contato entre a escola e a conexão que os/as jovens estabelecem no ciberespaço? Quais são essas interseções analisadas na tese e dissertações que trabalho nesta pesquisa de monografia? Analisarei esses pontos no subtópico a seguir.

7.3 Saberes escolares e ciberculturais: os pontos de contato possíveis apresentados nas pesquisas analisadas

O argumento central desse subtópico é que de acordo com os trabalhos de *Sales* (2010) e *Vieira* (2009) os saberes escolares e do Orkut possuem pontos de interseção. Os/as autores/as destacam que análises sobre as interfaces existentes nos ambientes *on* e *offline*, mais especificamente, na escola e no Orkut acontecem em muitos momentos. *Vieira* (2009) analisa "o ponto de contato entre os saberes midiáticos e escolares", enquanto *Sales* (2010), a interface entre o currículo do Orkut e o escolar.

O currículo escolar, na contemporaneidade, segundo *Sales* (2010), é atravessado por muitos outros discursos que transitam em diferentes artefatos tecnológicos. De acordo com a autora, vivemos um tempo de intensa conexão com o ciberespaço e com uma cultura composta por *bytes* e *bits*. Essa conexão "cruza os discursos curriculares e, certamente, leva aos currículos escolares outras práticas, outros problemas, outras demandas, outros modos de

subjetivação" (p.16). A autora afirma que a "cibercultura, por sua vez, também vai ser composta pelos textos curriculares, por seus saberes, por seus discursos, por suas práticas" (p.16). Os/as jovens vivenciam a pós-modernidade e também outros contextos, como o escolar, "que opera com outra lógica, com outras técnicas, com outros saberes, com um outro currículo, ainda que aspectos da vida pós-moderna adentrem constantemente as escolas" (p.96).

Encontrei exemplos nas produções analisadas desses/as dois autores/as sobre esse cruzamento dos currículos escolares e da cibercultura. *Vieira* (2009) descreveu cenas observadas durante a pesquisa de campo exemplificando como o ponto de contato entre os saberes midiáticos e escolares estão presentes nas vivências da escola e no cotidiano dos/as jovens. O autor afirma que os/as alunos/as "que freqüentam e comentam sobre o Orkut e o MSN se fotografam o tempo todo, fotografam seus colegas e professores mesmo quando esses não percebem" (p.173). O autor também pesquisou o Orkut, assim como *Sales* (2009) e evidencia que ao visitar o site de relacionamentos citado percebeu que os/as estudantes "fazem uso dessas imagens num prolongamento do cotidiano da escola, mas agora on-line com comentários do comportamento e hábitos dos docentes, sendo ironizados e também acontecimentos cotidianos da escola, namoros, paixões fofocas e escândalos" (p.173). Para ele é possível perceber pontos de contato entre os currículos do orkut e escolar, assim como na tese de *Sales* (2010)¹⁹.

Na análise da interface dos currículos do Orkut e escolar, *Sales* (2010) afirma que a escola é traduzida de modo intenso no discurso dessa rede social, assim como o Orkut é intensamente presente no currículo escolar. Segundo ela "a cultura, os modos de vida off-line são permanentemente colocados em pauta na cibercultura" (p.103). A autora ainda afirma que os currículos investigados - Orkut e escolar - "mostram que as/os jovens transitam em diferentes locais, nos quais estabelecem conexões e compõem a si mesmas/os" (p.83). A tese de *Sales* (2010) "investigou especificamente as conexões estabelecidas no ciberespaço orkuteiro e no espaço escolar" (p.83). Dentre outras questões, a autora concluiu com a investigação que "nos discursos do currículo escolar e do currículo do Orkut são divulgados determinados modos de ser jovem que são variados e engendrados em meio a relações de poder" (p.83). A análise dos currículos mostra pontos de contato entre eles, pois, segundo a

¹⁹ É importante destacar que *Vieira* (2009) não trabalha com o conceito de currículo em sua dissertação. Para *Sales* (2010) currículo é entendido como artefato cultural que ensina e produz sujeitos, subjetividades e modos de existência. A perspectiva pós-crítica, adotada pela autora, permite que ela analise o Orkut em sua tese como um currículo, visto que, este ensina, demanda e atua na produção dos sujeitos.

autora, "ambos operam com a tecnologia da liberdade e investem nas práticas de autoconhecimento e autogoverno da juventude" (p.83). *Sales* (2010) ainda afirma que na interface dos discursos dos currículos investigados, "encontra-se uma multiplicidade de práticas, de técnicas e de estratégias que ora se combinam, ora divergem nas demandas que apresentam" (p.20).

Diante das reflexões apresentadas nesse tópico, como pensar nas relações de professores/as e alunos/as no ambiente escolar? Como a dicotomia existente entre os modos de conduzir os pensamentos e as formas de agir de docentes e discentes podem se articular? A partir dos desafios postos, qual é o papel da escola na atualidade? Até quando essa estrutura fixa e rígida suportará a convivência de jovens pós-modernos, fluidos, que pensam e agem seguindo outra lógica?

Neste capítulo, apresentei o que é dito na tese e dissertações acerca da relação dos/as jovens com os saberes ciberculturais e a relação com a aprendizagem. Também descrevi como os/as autores/as apontam a relação dos/as jovens com os/as professores/as, assim como as percepções dos/as docentes e pesquisadores/as acerca dessas relações. Foi possível perceber que muitos/as autores/as escreveram sobre tais relações, bem como as tensões e incompatibilidades existentes. Também ficou evidente como a escola e o ciberespaço possuem pontos de interseção, assim como foi possível perceber como as relações entre os saberes da internet estão na escola, assim como os assuntos, as questões presentes no ambiente escolar, estão nas redes sociais, no currículo do Orkut, MSN e outros artefatos culturais no ciberespaço.

Desse modo, é possível concluir que autores/as como *Abreu* (2012) *Sales* (2010) e *Santana* (2007) analisam a relação dos/as jovens com os jogos eletrônicos. *Sales* (2010) analisou a íntima relação que os/as estudantes possuem com um determinado jogo. *Abreu* (2012) e *Santana* (2007) também pesquisaram as relações com os jogos, mas enfatizaram as possibilidades de aprendizagem que essas relações propiciam. A partir dos apontamentos trazidos pelos autores concluiu-se que os/as jovens desenvolvem diferentes aprendizados ao se relacionarem com jogos eletrônicos.

Outro ponto que foi evidenciado por diversos/as autores/as foi o de que há uma incompatibilidade, desajuste entre o que a escola oferece e o que o aluno vivencia cotidianamente na íntima conexão que estabelece com o ciberespaço. *Abreu* (2012), *Costa* (2009), *Martins* (2008), *Oliveira* (2011), *Sales* (2010) e *Santana* (2007) propõem discussões sobre os modos de ser jovem na contemporaneidade e como esse modo de ser se mostra

incompatível com o que a escola oferece. Mesmo que o/a autor/a não nomeie dessa forma, ele/a evidencia como há um conflito nos modos de perceber essas relações.

Por fim, também neste tópico da monografia foi possível concluir, por meio dos trabalhos de *Sales* (2010) e *Vieira* (2009), que os currículos escolar e do Orkut possuem pontos de interseção. Eles/as afirmam que podemos encontrar aspectos do currículo e saberes escolares no Orkut, assim como no currículo escolar é possível encontrar aspectos do Orkut. Os/as autores/as destacam que as interfaces existentes nos ambientes *on* e *offline*, mais especificamente, na escola e no Orkut, estão presentes nas vivências dos/as jovens, tanto na escola, quanto no ciberespaço.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta monografia procurei construir um mapeamento de como tem se apresentado os estudos que relacionam as três temáticas centrais desta pesquisa, que são: juventude, tecnologias digitais e ensino médio. Na busca de tentar responder ao problema de pesquisa: "Como a produção discente na pós-graduação em Educação discute as relações dos/as jovens com as tecnologias digitais no ensino médio?", produzi informações acerca das temáticas centrais desta monografia. Diante do material analisado, consegui formular os argumentos que apresento a seguir.

As produções analisadas debatem questões acerca da forma como os/as jovens são descritos, sobre como as relações que estabelecem com as tecnologias são evidenciadas, como as produções demonstram as novas formas de aprender que esses/as jovens estão desenvolvendo, bem como as relações que são construídas entre os/as jovens, os/as professores e a escola. "Ciborgue", "homo zappiens", "geração instantânea", "geração internet", "geração @", "geração digital", "nativos digitais", "geração gamer", "geração net", "geração Y", "geração net", "geração alt-tab" e "multitarefeiros" são alguns dos conceitos e expressões utilizados pelos/as autores/as das produções analisadas para descrever os/as jovens e as relações que possuem com as tecnologias digitais. Os/as pesquisadores/as evidenciaram que os/as jovens possuem uma intensa relação com as tecnologias digitais, com o ciberespaço e com a cultura da internet. Os conceitos utilizados para descrever tais jovens remetem tanto a essa conexão com o ciberespaço, quanto à capacidade de realizar muitas tarefas ao mesmo tempo e de ter novas formas de pensar, agir e aprender.

Os/as jovens pesquisados/as, de acordo com os/as autores/as, possuem novas formas de pensar, agir e viver no mundo. Eles/as estabelecem outras conexões e constroem o conhecimento de diversas formas. Para os/as autores/as a forma de construir o pensamento não é mais de modo linear, mas sim conectado a diversificados artefatos tecnológicos que constituem os sujeitos. Os/as autores/as destacam por meio de exemplos e análises que os/as jovens possuem novas formas de construir o pensamento e agir. Essas novas formas de viver, em muitos momentos, se mostram conflitantes com a lógica da escola.

Como esses sujeitos vivem, agem e estruturam o pensamento de outra maneira, percebi nas pesquisas analisadas que as relações estabelecidas entre os/as jovens, os/as professores/as e a escola se mostram conflitantes por serem de naturezas diferentes. Pude encontrar nas dissertações de *Abreu* (2012), *Costa* (2009), *Martins* (2008), *Oliveira* (2011), *Santana* (2007) e na tese de *Sales* (2010) discussões sobre os modos de ser jovem na

contemporaneidade e como esse modo de ser se mostra incompatível com o que a escola oferece.

Muitos/as autores/as discutem as relações estabelecidas entre os/as jovens, a escola e os/as professores/as como conflitantes e pouco harmoniosa. Esses/as autores/as descrevem tais relações como permeadas por conflitos e desencontros. Ainda assim, pode concluir que mesmo com essas incompatibilidades a escola e o ciberespaço possuem pontos de contato. Foi possível perceber como as relações entre os saberes da internet estão presentes na escola, assim como os assuntos e as questões presentes no ambiente escolar estão imersas no ciberespaço.

Partindo da concepção apresentada de que existem pontos de contato entre a escola e o ciberespaço, entre os saberes que os/as jovens divulgam no ciberespaço e os saberes divulgados na escola, visto que essa "crise" foi relatada em muitos trabalhos, como articular tais espaços? Como fortalecer tais pontos de contato? Como superar a "incompatibilidade" e "desajuste coletivo", anunciados por Sibilía (2012a) e por alguns/algumas autores/as pesquisados/as, entre os corpos escolar e juvenil? Sibilía (2012a) nos instiga ao questionar "qual a capacidade de a escola resistir a semelhante mutação, e se essa estrutura envelhecida estará em condições de se adaptar às novas regras do jogo, transformando-se de um modo efetivo e interessante"?(p.179).

Diante desses argumentos, pude analisar ao longo desta pesquisa de monografia os trabalhos que estudavam as novas formas de agir e pensar dos/as jovens, assim como as outras possibilidades de aprendizagem, as incompatibilidades entre os sujeitos e a escola, bem como os pontos de contato entre o ciberespaço e a escola. Diante das discussões levantadas em cada ponto citado, foi possível perceber a importância dos estudos que buscam compreender melhor os sujeitos do ensino médio, bem como o currículo dessa etapa da educação básica. Na tese e dissertações analisadas menos da metade dos trabalhos utilizam o ensino médio como centrais em suas pesquisas. Diante desses apontamentos, podemos questionar: Como essa ausência de ênfases dadas ao ensino médio influencia no entendimento deste campo de estudos? Quais efeitos a secundarização dessa temática pode trazer para o campo? Assim, evidencio essa lacuna nos estudos que envolvem as temáticas de juventude, ensino médio e tecnologias digitais. Esses questionamentos sobre as centralidades das pesquisa, podem ser úteis para se pensar pesquisas futuras no campo.

Outra questão para refletir é a discussão sobre o currículo, visto que este é um artefato importante para se pensar as possibilidades de aprender, ensinar, se divertir e vivenciar os modos de ser jovem não só nas escolas de ensino médio, mas em outras instâncias, outros

lugares, outros espaços. Dentre a tese e as dissertações analisadas nesta monografia, apenas *Martins* (2008) e *Sales* (2010) pesquisaram as relações entre a cibercultura, currículo e as juventudes. A primeira pesquisa se relaciona mais diretamente com as interferências da cibercultura nas relações entre professores/as e alunos/as e a segunda analisa a interface entre os currículos escolar e do Orkut. Diante disso: como as relações entre os/as jovens e a cibercultura se configuram no currículo de uma escola de ensino médio? Como o currículo produz subjetividades, sujeitos e significados considerando os saberes que os/as jovens possuem advindos dessa relação com o ciberespaço? Foi possível perceber, ao longo das análises realizadas, a importância de entender as relações que os/as jovens estabelecem com a cultura presente no ciberespaço. Além dessas relações, também destaco a importância da articulação desses campos aos estudos de currículo.

Durante a realização das leituras criei possíveis categorias com as quais gostaria de ter desenvolvido análises. Temáticas como: relações de gênero, redes sociais e currículo, por exemplo, foram inicialmente pensadas para serem analisadas, porém, devido ao tempo da pesquisa, não consegui levar adiante. O material empírico me possibilitava elementos para desenvolver tais análises acerca das temáticas, além de eu ter o desejo de realizá-las, mas por essa impossibilidade temporal, não as realizei.

Se por um lado aponto a demanda de outros estudos, por outro lado esta pesquisa de monografia propiciou o mapeamento, a realização de agrupamentos, criação de categorias e análises sobre as temáticas de juventude, ensino médio e tecnologias digitais. Dessa forma os objetivos propostos nesta pesquisa de monografia, foram alcançados por meio das análises realizadas, além de evidenciar tais lacunas para os/as pesquisadores/as da área contribuindo para os estudos em educação.

Para finalizar compartilho um trecho do texto de Sibilía (2012a) que nos ajuda a refletir sobre como pode ser difícil reinventar a escola e as suas formas, mas ao mesmo tempo, ela ressalta a importância de nos engajarmos nessa busca. De acordo com ela, esse movimento não é "nada simples [...] mas é este o tipo de combate pelo qual vale a pena nos debatermos" (p.211). Ela propõe que pensemos em um processo de redefinir as escolas como espaços de encontro e diálogo, "de produção de pensamento e decantação de experiências capazes de insuflar nas vidas que as habitam" (p.211). Reinventar a escola é pensar em algo "impensável" e potencializar a existência daqueles/as que ali estão. É mais do que a inclusão das tecnologias digitais nas práticas mais cotidianas, é repensar a tessitura das redes e a desconstrução dos muros. Essas são algumas inquietações que me acompanharam ao longo

das leituras e análises realizadas nesta pesquisa de monografia e que me movem enquanto pesquisadora.

9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, Eucídio Pimenta. *O papel dos videogames na aprendizagem de conceitos e analogias históricas pelos jovens*. Ensino Em Re-Vista, v.18, n.2, p.287-297, jul./dez. 2011.

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

BITTAR, Mariluce. *Pós-graduação em Educação no Brasil e as demandas para o V Plano Nacional de Pós-graduação*. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, jan./jun. 2005, p. 99-117.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 59*, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso em maio de 2013.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996, p. 27.833-841.

BRASIL. Ministério da Educação . PNE - *Plano Nacional de Educação*, 2014. Disponível em: <pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> Acesso em outubro de 2014.

BRUNI, Paolo. Como os videogames formam ciborgues? In: IV SEMINÁRIO JOGOS ELETRÔNICOS, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO. Salvador, 2008.

COSTA, Leandro. *O que os jogos de entretenimento têm que os jogos com fins pedagógicos não têm*. Dissertação (Mestrado em Design) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2008.

COUTO, Edvaldo Souza; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). *Corpos mutantes – ensaios sobre novas (d)eficiências corporais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

DAYRELL, Juarez . *As escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil*. Educação e Sociedade, v. 28, 2007, p. 1105-1128.

DAYRELL, Juarez. Uma diversidade de sujeitos. O aluno do Ensino Médio: o jovem desconhecido. In: *Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio*. Salto para o futuro. Ano XIX boletim 18 – Nov. 2009, p. 16-23.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *As pesquisas denominadas "estado da arte"*. Educ. Soc. vol.23, n.79, Ago 2002, p.257-272.

GARBIN, Maria Elisabete. Participação juvenil nas escolas. Conectados por um fio: alguns apontamentos sobre internet, culturas juvenis contemporâneas e escola. In: *Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio*. Salto para o futuro. Ano XIX boletim 18 – p. 20-40. Nov, 2009.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Org). *Metodologias da Pesquisa Qualitativa Em Educação Teoria e Prática*. Vozes, 2010.

GOUGH, David. Síntese sistemática de pesquisa. In: THOMAS, Gary; PRING, RICHARD. *Educação baseada em evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica*. Artmed, 2007

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 208-43.

HARAWAY, Donna J. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 37-129.

HARVEY, David. Modernidade e modernismo; Pós-modernismo. In: HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. 18. Ed. São Paulo: Loyola, 2009. P. 21-67.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2010/SIS_2010.pdf> Acesso em maio de 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. *Censo da educação superior: 2011 – Resumo técnico*. Brasília, 2013. Disponível < <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>> Acesso em: Fevereiro de 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. MANDELLI, Mariana. *No ensino médio, índice de reprovação bate recorde em 2011*. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/22949/no-ensino-medio-indice-de-reprovacao-bate-recorde-em-2011/>> Acesso em maio de 2013.

KENWAY, Jane. Educando cibercidadãos que sejam “ligados” e críticos. In: SILVA, Luiz Heron. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 99-120.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio e REIS, Juliana Batista dos. *Jovens Olhares sobre a escola do ensino médio*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 253-273, maio-ago. 2011a. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em abril de 2013.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio e REIS, Juliana Batista dos. *Juventude, Projetos de vida e Ensino Médio*. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011b. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em maio de 2013.

LÉVY, Pierre. Introdução: dilúvios. In: LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999. p. 11-18.

LIMA, Homero Luís Alves. Corpo *cyborg* e o dispositivo das novas tecnologias. In.: COUTO, Edvaldo Souza; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). *Corpos mutantes – ensaios sobre novas (d)eficiências corporais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

MAIA, Carla Valéria Vieira Linhares. *Cartografias Juvenis: Mudanças e Permanências nos territórios e Modos de Ser Jovem*. (Tese de doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

MANTOVANI, Ana Margô; SANTOS, Bettina Steren dos. *Aplicação das tecnologias digitais virtuais no contexto psicopedagógico*. Rev. Psicopedagogia 2011; p.293-305.

MAZZAROTTO, Marco; BATTAIOLA, André Luiz. *Uma visão experiencial dos jogos de computador na Educação: A relação entre motivação e melhora do raciocínio no processo de aprendizagem*. VIII Brazilian Symposium on Games and Digital Entertainment Rio de Janeiro, RJ – Brazil, October, 8th-10th 2009.

MORAES, Maria Helena Machado de Moraes. *Mapeamento da Pós-graduação em Educação em escala mesorregional: estudo cientométrico dos indicadores sociais e da produção científica*. (Dissertação de mestrado). Universidade do Rio Grande, 2013.

NERI, Marcelo Côrtes. *O Tempo de Permanência na Escola e as Motivações dos Sem Escola*. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009. Disponível em: <http://www.cps.fgv.br/ibrecps/TPE/TPE_Motiva%C3%A7%C3%B5esEvas%C3%A3oEscolar_Sumario.pdf> Acesso em: maio de 2013.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: PARAÍSO, Marlucy Paraíso; MEYER, Dagmar Estermann (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PETARNELLA, Leandro; GARCIA, Eduardo de Campos. *Homo Zappiens: educando na era digital*. Conjectura, Caxias do Sul, v. 15, n. 2, maio/ago. 2010, p. 175-179.

PRENSKY, Marc. *Nativos Digitais, Imigrantes Digitais*. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Outubro 2001. Tradução: Roberta de Moraes Jesus de Souza. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/55575941/Nativos-Digitais-Imigrantes-Digitais-Prensky>

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

ROCHA, Cristianne Maria Famer. As “novas” tecnologias e o(s) dispositivo(s) de controle. In: SOMMER, Luís Henrique e BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (Orgs.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ed. ULBRA, 2006, p. 77-91.

SALES, Shirlei Rezende; REIS, Juliana Batista dos. *Em conexão: jovens e tecnologia*. *Presença Pedagógica*. v.17. n°98. mar/abr. 2011, p.72-77.

SALES, Shirlei Rezende. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do ensino médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; LINHARES, Carla.

Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. *Educação & Realidade*. 34 (2). Maio/Ago. 2009. p. 187-201.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Juventude, Mídias e TIC. In: SPOSITO, Marília Pontes. (Org.). *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social* (1999-2006). Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Tradução Vera Ribeiro, - Rio de Janeiro: Contraponto, 2012a.

SIBILIA, Paula. *A escola no mundo hiperconectado: Redes em vez de muros?*. E.d. Matrizes. São Paulo, Ano 5, n. 2 jan./jun. 2012b, p. 195-211.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Nos, ciborgues: o corpo elétrico e a dissolução do humano. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Antropologia do ciborgue as vertigens do pos-humano*. Belo Horizonte: Autentica, 2000b, p. 09-17.

SIQUEIRA, Holgónsi Soares Gonçalves e MEDEIROS, Márcio Felipe Salles. Somos todos ciborgues: aspectos sociopolíticos do desenvolvimento tecnocientífico. In: Revista de Sociologia Configurações. Caderno 8 Cultura, Tecnologia e Identidade, 2011. Disponível em: <<http://configuracoes.revues.org/882>> Acesso em: março de 2014.

SPOSITO, Marília Pontes. (Des)encontros entre os jovens e a escola. In: FRIGOTTO, Gaudencio; CIAVARRA, Maria. (Orgs). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004, p. 73-91.

SPOSITO, Marília Pontes. *Indagações sobre as relações entre juventude e a escola no Brasil*. Revista de Estudios sobre Juventud. Ed. Ano 9, número 22. México, DF, janeiro-junho 2005, p. 201-227. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/conjuve/documentos/juventude-e-escola>> Acesso em maio de 2013.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude: Crise, Identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez. (organização). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Editora UFMG. Belo Horizonte, 2006.

TAPSCOTT, Don. *A hora da geração digital*. Rio de Janeiro: Agir, 2010

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. Pesquisa qualitativa em Educação: origens e desenvolvimentos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Org) *Metodologias da Pesquisa Qualitativa Em Educação Teoria e Prática*. Vozes, 2010.